



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

예술 경험이 중학생의
다문화 감수성에 미치는 효과

- 음악창작활동 사회과 수업을 중심으로 -

The Effects of Art Experience on Middle School
Students' Intercultural Sensitivity

- Focused on the Social Studies by Musical Creation -

2018년 2월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
채 경 희

국 문 초 록

우리나라가 빠르게 다문화 사회로 이행함에 따라 시민으로서 갖추어야 할 역량도 변화하고 있다. 다양한 문화에 대한 편견 감소, 차별 없는 태도, 그리고 상호작용 역량은 다문화 사회의 민주 시민이 갖추어야 할 핵심적인 역량이다. 이러한 역량은 사회과 다문화 교육의 목표에서도 중요성을 더해가고 있다. 그러나 현재 사회과의 다문화교육은 인지적 영역의 학습에 집중되어 있어 정서적 영역에 효과적인 다문화 교수 방법에 대한 관심이 더욱 요구된다.

본 연구에서는 학습자의 편견과 차별적 태도를 완화하고 다양한 집단 간의 상호작용을 가능하게 하는 다문화 감수성의 함양에 주목하였다. 이를 위해 사회과 수업에서 활용할 수 있는 예술 경험, 그리고 그 안에서도 음악창작활동을 제시하였다.

예술 경험으로서 음악창작활동은 음악을 통해 사회적 소수자와 다른 인종의 관점을 취해보고 ‘타문화를 다양한 관점으로 바라보기’ 캠페인 송을 제작하는 활동으로 구성하였다. 이러한 음악창작활동 사회과 수업이 중학생의 다문화 감수성 함양에 유의미한 효과가 있는지 살펴보고자 다음과 같이 연구 질문을 설정하였다.

- 주 연구 질문 : 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?

- 세부 연구 질문

1. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?
2. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?

3. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?
4. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?

위와 같은 연구 질문을 탐구하기 위해 서울, 인천 지역에 소재한 3개 중학교 12개의 학급을 대상으로 음악창작활동 사회과 수업과 강의식 사회과 수업을 처치하고 사전·사후 설문조사를 실시하였다. 이렇게 수집한 설문 자료 중 최종적으로 284명의 응답 자료를 연구 분석에 활용하였다.

중학생의 다문화 감수성 함양에 음악창작활동 사회과 수업이 미치는 영향이 유의미한지 살펴보기 위해 유효한 응답 자료에 대하여 다중회귀 분석을 시행하였다. 그 결과 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 다문화 감수성 함양에 효과적이라는 결과가 도출되었다. 또한 세부 연구 질문인 학습자의 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감 차원의 모든 종속 변인에서 음악창작활동 사회과 수업의 유의미한 효과가 확인되었다.

본 연구는 다문화 감수성과 같은 사회과 다문화교육의 정서적 영역의 목표의 달성을 위하여 예술, 특히 그 안에서도 음악창작을 활용한 사회과 수업을 적용하는 것이 다문화 감수성 함양에 효과적이라는 것을 확인하였다. 본 연구의 논의를 통해 학교 현장에서 다문화 교육의 수업 내용, 방법에서 보다 다양한 논의들이 이루어질 수 있기를 기대한다.

주요어: 다문화교육, 다문화수업, 음악창작활동 사회과 수업, 다문화 역량, 다문화 감수성

학번: 2016-21545

목 차

| | |
|----------------------------------|----|
| I . 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성과 목적 | 1 |
| 2. 연구문제 | 4 |
| 3. 연구의 의의 및 한계 | 4 |
| II . 이론적 배경 | 6 |
| 1. 다문화교육과 다문화 감수성 | 6 |
| 1) 다문화교육의 의미와 목표 | 6 |
| 2) 다문화교육의 목표로서 다문화 감수성 | 7 |
| 3) 다문화 감수성 함양 수업의 방법 및 문제점 | 10 |
| 2. 음악창작활동 사회과 수업 | 12 |
| 1) 예술과 다문화교육 | 12 |
| 2) 예술 경험으로서 음악창작활동 | 20 |
| 3) 음악창작활동 사회과 수업 | 23 |
| 3. 음악창작활동 사회과 수업과 다문화 감수성 | 29 |
| 4. 선행연구 고찰 | 32 |
| III . 연구방법 | 34 |
| 1. 연구 질문 | 34 |
| 2. 연구 대상 | 35 |
| 3. 연구 변인과 조사 도구 | 36 |
| 1) 종속 변인 | 36 |
| 2) 독립 변인 | 39 |
| 3) 통제 변인 | 41 |

| | |
|-----------------------|----|
| 4. 연구 절차와 분석 방법 | 42 |
| 1) 연구 절차 | 42 |
| 2) 분석 방법 | 43 |

IV. 연구결과 45

| | |
|--|----|
| 1. 수업 방법에 따른 다문화 감수성의 변화 | 45 |
| 1) 다문화 감수성 점수의 변화 | 45 |
| 2) 다문화 감수성 하위요소별 점수 변화 | 46 |
| (1) 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수 변화 | 46 |
| (2) 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수 변화 | 47 |
| (3) 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수 변화 | 48 |
| (4) 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수 변화 | 48 |
| 2. 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인 | 49 |
| 1) 예측변인 간 단순상관관계 | 49 |
| 2) 사후 다문화 감수성 점수에 영향을 미친 요인 | 50 |
| 3) 사후 다문화 감수성 하위요소에 영향을 미치는 요인 | 53 |
| (1) 상호작용참여 차원의 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인 | 53 |
| (2) 문화 차이존중 차원의 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인 | 55 |
| (3) 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인 | 57 |
| (4) 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성에 영향을 미치 는 요인 | 59 |

V. 결론 및 논의 62

| | |
|--------------------|----|
| 1. 연구결과 및 논의 | 62 |
|--------------------|----|

| | |
|--|------------|
| 2. 교육적 시사점 및 제언 | 65 |
| 참고문헌 | 69 |
| 부록 | 77 |
| 1. [부록 1] 강의식 사회과 수업 지도안 및 학습자료 | 77 |
| 2. [부록 2] 음악창작활동 사회과 수업 지도안 및 학습자료 | 86 |
| 3. [부록 3] 음악창작활동 사회과 수업에 활용된 학습지의 일부 | 99 |
| 4. [부록 4] 다문화 감수성 측정 설문지 | 101 |
| Abstract | 105 |

표 목 차

| | |
|--|----|
| [표 III-1] 연구 참여자의 배경 정보 | 36 |
| [표 III-2] 다문화 감수성의 하위 요소 | 37 |
| [표 III-3] 다문화 감수성 하위 요소 별 문항 번호 | 38 |
| [표 III-4] 설문지 문항 간 신뢰도 | 38 |
| [표 III-5] 음악창작활동과 강의식 사회과 수업의 구성 | 40 |
| [표 III-6] 연구 설계 | 42 |
| [표 IV-1] 다문화 감수성 점수의 변화 | 46 |
| [표 IV-2] 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수의 변화 | 47 |
| [표 IV-3] 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수의 변화 | 47 |
| [표 IV-4] 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수의 변화 .. | 48 |
| [표 IV-5] 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수의 변화 | 49 |
| [표 IV-6] 예측 변인 간 단순상관관계 | 50 |
| [표 IV-7] 사후 다문화 감수성에 대한 다중회귀분석 | 51 |
| [표 IV-8] 사후 상호작용 참여 점수에 대한 다중회귀분석 | 53 |
| [표 IV-9] 사후 문화 차이 존중 점수에 대한 다중회귀분석 | 55 |
| [표 IV-10] 사후 상호작용 태도 점수에 대한 다중회귀분석 | 57 |
| [표 IV-11] 사후 상호작용 자신감 점수에 대한 다중회귀분석 | 60 |
| [표 V-1] 다문화 감수성에 대한 다중회귀분석 결과의 종합 | 63 |

그 림 목 차

| | |
|-----------------------------------|----|
| [그림 II-1] 음악창작활동 사회과 수업의 구성 | 28 |
| [그림 III-1] 연구의 분석 틀 | 43 |

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

국가 간의 교류는 점차 활발해지고, 전 세계의 소식들이 인터넷을 통하여 빠르게 퍼져 학습자들은 그 어떤 시기보다 다양한 민족의 문화와 사회를 접하고 있다. 세계가치관 조사(World Value Survey)의 2010~2014 데이터를 분석한 ‘글로벌 5개국 20대의 가치관 비교’ 연구에 따르면 2010~2014년을 기준으로 ‘나는 자신을 스스로 세계 시민으로 생각한다.’라는 질문의 긍정 응답률은 한국이 83%로 가장 높았다(중국 59%, 일본 60%, 독일 68%, 미국 72%). 그러나 직접 생활 속에서 다문화적 상황을 접하는 것에 대해서는 다른 결과가 나왔다. ‘외국인 노동자를 이웃으로 삼고 싶다’는 긍정 응답률에 대해서는 한국이 가장 낮았다(한국 61%, 중국 89%, 일본 80%, 독일 80%, 미국 89%). 또한, ‘다른 언어를 쓰는 사람을 이웃으로 삼고 싶다’는 항목의 긍정 응답률 역시 한국이 가장 낮았다(한국 85%, 중국 94%, 일본 88%, 독일 90%, 미국 87%)(박정현 · 이은복, 2015). 이는 자신을 규정할 때는 세계시민의 범주에서 판단하고 있으나, 타인과의 실생활 및 관계에서는 여전히 다문화적 인식이 미미함을 시사한다. 이러한 현상은 우리나라 20대 청소년들이 다양한 문화간의 차이를 이해하고, 인식하고, 받아들이려는 의식인 ‘다문화 감수성’의 함양이 필요함을 보여준다. 다문화 감수성은 다른 문화 집단과 효과적인 의사소통 및 상호작용을 위해 다문화 사회의 시민이 갖추어야 할 필수적 요소라 할 수 있다(Chen & Starosta, 2000).

우리나라는 빠르게 다문화 사회로 진입함에 따라 다문화 감수성을 함양하는 교육에 대한 필요가 더욱 커지고 있다. 우리나라 다문화 가정의 미취학 아동은 12.1만 명으로, 향후 초·중등 교육에 진입하는 다문화 학생의 수는 지속해서 높아질 것으로 예상하고 있다(교육부, 2015a). 그

리하여 상이한 인종, 언어, 문화, 종교를 지닌 공동체 구성원과 공존하고 협력할 수 있는 시민 양성이 사회과 교육과 다문화 교육의 주요한 과제로 부상하였다(모경환·임정수, 2011). 우리나라가 다양한 문화가 공존할 수 있는 다문화 사회가 되기 위해 사회 구성원들의 다문화 감수성 함양을 위한 교육이 더욱 강조되어야 함을 말해주고 있다.

그러나 기존 사회과의 다문화 교육은 주로 인지적 영역에 초점을 맞춘 내용 중심 교수-학습으로 구성되어 있다. 그리하여 사회과 교육 현장에서는 주로 텍스트를 활용한 강의식 수업방법이 주를 이루며, 이는 학생들의 인지적 영역의 발달에 초점을 두고 있다. 그러므로 학습자의 다문화역량의 정서적 영역에 직접적인 효과가 있다고 보기 어려워 이를 보완할 수 있는 변화와 대책이 필요하다.

이러한 정의적 영역의 다문화교육을 위한 대안을 마련하는 데 있어 사회과 수업에서는 모든 형태의 상징체계를 자유롭게 활용할 필요가 있다(모경환, 2008). 특히 예술은 기존의 다문화교육에서 주로 이루어지는 텍스트 중심의 수업을 잘 보완할 수 있는 하나의 전달체계이다. Dewey(1934)는 예술이 다른 그 어떤 것과 비교될 수 없는 교육의 도구라고 표현하였다. 그리하여 본 연구에서는 교육적 대안으로서 예술, 그리고 그 안에서도 음악창작활동 사회과 수업을 다문화 감수성 함양에 효과적인 수업방법으로 제시하고자 한다.

예술, 음악, 문학 등은 사회과 교육과정을 단순히 “장식”하는 데 필요한 게 아니라 학생들의 이해를 증진하고 사회과의 학습을 더욱 생생하게 만들어주는 중요한 수단이 된다(Eisner, 1991). 예술은 사회과에서 학생들이 예술적 경험을 통해 ‘서사적 상상력’을 가짐으로써 세계나 타인에 대한 나의 개인적 반응이 더 민감하고 섬세하며 또 창의적이게 하는 감정 교육이 이루어져(최진·곽덕주, 2015) 다문화 감수성을 함양하는 데 효과적이다. Kant(1794)에 의하면 음악을 포함한 모든 예술 행위는 인간의 도덕적 본성에 관여하며, 음악은 인간의 정서에 작용하여 심성을 부드럽고 풍부하게 하며, 나아가 다른 인격체와 협동하는 사회적 존재로서

성장하고 나아가도록 도움으로써 협동적 시민으로서의 독립된 인격체 형성에 밑거름이 된다(민경훈 외, 2014). Johnson(1993)은 ‘도덕적 상상력’의 개념을 활용하여 예술 경험을 통해 이 상상력이 정교화되고 더욱 섬세하게 발휘되어 감성 교육이 이루어질 수 있다고 보았다. 이처럼 예술 경험은 학생들에게 다양한 문화에 대한 이해와 섬세하고 폭넓은 감정의 스펙트럼을 가지게 함으로써 도덕적인 감수성을 향상하도록 하는데, 이는 곧 예술 경험이 다문화 사회에 필요한 역량인 다문화 감수성의 함양에 기여하리라는 함의를 가진다. 이에 본 연구는 구체적으로 음악교육의 구성요소들을 활용하여 예술로서의 사회과 수업을 구성하여 그 효과성을 살펴보고자 하였다.

사회과 다문화교육에서 예술을 활용하는 연구는 주로 다문화교육 프로그램 개발(박지영, 2014; 설연경, 2016; 이선영, 2016)이 다수 이루어졌다. 또한, 다문화교육에서의 음악 활용에 대한 연구는 실증적으로 증명되기 보다는 주로 그 필요성을 논하거나 활용 방안을 탐구하고 제안하는 데에 그쳐있다. 그러나 실질적으로 사회과 교육 현장에서 예술이 활용되기 위해서는 우선 예술이라는 소재가 실제 사회과 수업에 활용할 수 있는 활동으로 구성되어야 한다. 더불어 그 수업 방법의 효과성이 여러 연구 절차를 통하여 입증되어야 할 것이다.

그리하여 본 연구에서는 다문화 감수성을 고양할 수 있는 교육적 대안으로서 Merryfield(2005)의 3단계 교수전략을 바탕으로 사회과 다문화 교수의 원리들을 참조하여 음악창작활동 사회과 수업을 구성하였다. 이는 사회·문화적 신화 낫설게 보기, 음악을 통해 타인의 관점에서 세상보기, 음악창작과 발표, 그리고 실천방안 모색 및 마무리의 4단계로 구성되었다. 본 연구는 이러한 4단계로 구성된 음악창작활동 사회과 수업을 제안하고 이를 증명해 봄으로써 다문화교육에서 예술 경험의 활용 가능성을 모색해 보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 예술 경험으로서 음악창작활동 사회과 수업이 학생들의 다문화 감수성을 함양하는 데 효과적인가를 검증하는 데 있다. 그리하여 음악창작활동 사회과 수업의 교육적 의의를 확인하고, 이 수업이 중학생의 다문화 감수성에 미치는 교육적 효과를 검증하고자 한다. 이러한 연구 목적을 반영하여 구성한 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

□ 연구문제: 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 사회과 수업에 비해 학생들의 다문화 감수성 함양에 효과적인 것인가?

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 음악창작활동 사회과 수업을 다문화교육에서 활용할 수 있는 효과적인 수업방법으로서 제시할 수 있다. 본 연구에서는 사회과 수업에서 음악의 활용에 대한 당위성을 고찰해보고, 활용 방안을 탐색해보고자 하였다.

둘째, 본 연구의 의의는 사회과 수업에서 음악, 그리고 예술을 활용하는 데 기초 연구가 된다. 사회과에서는 직접 음악을 수업의 자료로써 활용하지 않는 경향이 있다. 그러나 음악이 가지는 예술로서의 장점은 사회과에서 미처 다루지 못하는 영역에 효과적인 대안적 자료가 될 수 있다. 그리하여 사회과 다문화교육의 효과적인 수업방법으로서 음악창작활동 사회과 수업의 다문화교육의 목표로서 오늘날 다문화 사회의 구성원들이 필수적으로 지녀야 할 다문화 감수성 함양에의 효과를 검증하여 사회과의 효과적인 수업 방법으로 제안하고자 한다. 이러한 논의는 추후

음악창작을 포함한 예술 경험을 활용한 사회과 수업의 기초 연구가 될 수 있을 것이다.

그러나 본 연구에는 다음과 같은 한계가 있다.

첫째, 연구의 대상이 서울특별시와 인천광역시 일부 지역에 한정돼 있어 연구 결과를 모집단인 우리나라 중학생 전체로 일반화하기에 어려울 수 있다.

둘째, 수업 처치가 2차시의 짧은 시간 동안 이루어졌다. 비교적 짧은 기간에 연구가 이루어지기 때문에 다문화 감수성 함양의 장기적 변화를 살펴보기에는 무리가 있다.

셋째, 사전 다문화 감수성 점수를 측정하는 설문지와 사후 다문화 감수성 점수를 측정하는 설문지가 같아 연구 참여자들에게 연습 효과(testing effect)가 작용할 수 있다. 이를 최소화하기 위하여 동일한 문항의 내용을 다르게 배열하고, 설문지의 글씨체도 수정하였다.

넷째, 본 연구는 유사 실험 연구로서 실험 대상 선정에 함의 있어 무작위 표본추출(random sampling)이 되지 못했다. 이에 사전 다문화 감수성 점수와 선행연구를 통한 통제 변인 설정을 통해 학생들의 개인적 요소가 연구 결과에 미치는 것을 방지하기 위해 노력하였다.

II. 이론적 배경

1. 다문화교육과 다문화 감수성

1) 다문화교육의 의미와 목표

다문화교육은 모든 학생들이 성, 사회 계층, 민족적·인종적·문화적 특징에 구애받지 않고 학교에서 동등한 배움의 기회를 가져야 한다는 생각을 담고 있다. 다문화교육은 다양한 집단 간의 동등한 기회를 바탕으로 하지만, 이를 바라보는 시각에 따라 다양한 의미를 가질 수 있다. 다양한 다문화교육의 의미 속에서 학자들 간의 동의가 이루어지고 있는 점은, 다문화교육의 중요한 목표가 다양한 인종과 문화적 배경을 가지고 있는 학생들, 다양한 계층과 언어 집단의 학생들, 남학생과 여학생, 레즈비언·게이·양성애자·성전환자 학생들, 그리고 장애 학생에게 평등한 교육의 기회를 보장한다는 것이다(Banks, 1994).

다문화교육은 다문화사회가 도래함에 따라 그 역할과 중요성이 커지고 있다. 그리하여 여러 학자들은 다양한 논의 속에서 공통으로 다문화 교육이 이루어야 할 목표에 대하여 강조하고 있다. Hernández(1989)는 다문화 교육 과정과 내용에 관하여 다문화교육의 목표를 두 가지로 보았다. 첫 번째는 학생들이 다양한 문화에 대한 지식을 습득하고 다양한 문화 환경에서 일정 수준의 역량을 발휘하는 데 필요한 태도, 기술 및 능력을 개발하도록 돕는 것이다. 두 번째는 모든 학생의 학업, 개인 및 사회 발전을 극대화하기 위해 교수 및 학습 과정에 사회 문화적 요소와 관련한 지식을 적용하는 것이다. 다문화교육의 목표를 6가지로 분류한 Banks(1994)에 따르면 다문화교육의 첫 번째 주요한 목표는, 개인이 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라봄으로써 자신에 대한 이해를 증진시키는 것이다. 두 번째 목표는 학습자에게 문화적·민족적·언어적

대안을 가르치는 것이다. 지금까지 주류 집단의 역사와 문화에 초점이 맞춰졌던 백인 중심의 교육과정은 유색 인종이 학교 문화에 대해 이질적이고 적대적으로 느끼게 하였기 때문이다. 다문화 교육의 세 번째 목표는 모든 학생이 자문화, 주류의 문화, 타 문화가 공존하는 사회에서 살아가는 데 요구되는 지식과 기능, 태도를 기르는 데 있다. 네 번째 목표는 소수 인종과 민족 집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성으로 인해 겪는 고통과 차별을 감소시키는 것에 있다. 생활 속에서 주변성을 경험한 집단의 구성원은 사회로부터 소외감을 느끼는 시민이 될 수 있고, 사회에서 완전한 자아실현이 어려우며 사회적 소외를 경험할 가능성이 높기 때문이다. 다문화교육의 다섯 번째 목표는 학생들이 전 지구적이며 기술이 발달한 세계에서 살아가는 데 갖추어야 할 읽기, 쓰기, 수리 능력을 습득하도록 돕는 것이다. 다문화교육의 여섯 번째 목표는 다양한 인종, 문화, 언어, 종교 집단의 학생들이 자신이 속한 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전 지구적 공동체에서 제 구실을 하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 습득하도록 도와주는 것에 있다 (Banks, 1994).

그가 제시한 다문화교육의 여섯 가지 목표들은 다문화 사회에 필요한 여러 교육적 시도와 정책 마련 등에 큰 기반이 되고 있다. 이러한 다문화교육에서 제시되는 목표들 중 많은 부분이 학생들이 다양한 문화 간의 차이를 인식하고 다원화 된 사회의 구성원으로서 갖추어야 할 가치관과 태도에 초점을 두고 있다. 이를 통해 다문화 감수성 함양이 다문화교육의 목표로서 중요한 위치를 차지하고 있다는 점을 알 수 있다.

2) 다문화교육의 목표로서 다문화 감수성

다문화교육에서는 다양한 문화적 배경의 사람들과 효과적으로 상호작용하고 의사소통할 수 있는 능력의 육성을 중요한 목표로 한다. OECD(2003)에서는 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)

프로젝트에서 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심역량 중 하나로 ‘이질적 집단과의 사회적 상호작용 역량’을 강조하였다. 이러한 다양한 집단과의 상호작용을 위해서는 다문화적 감수성이 기초가 되어야 한다. 그리하여 다문화 교육에서는 문화적 감수성 향상이 중요하게 다루어지며, 문화적 능력을 증진하기 위해서 다문화 감수성은 꼭 갖추어야 할 역량(김정덕·모경환, 2011)이다. 다양한 문화가 자연스럽게 공존할 수 있는 다문화 사회로 이행하기 위해 사회 구성원들의 다문화 감수성 함양이 필수적이기 때문이다.

세계가 점차 세계화되고 다문화 사회로 이행하면서 다문화 감수성(Intercultural sensitivity)에 대한 관심이 증가하였고, 이와 관련한 개념들을 정의함에 있어 다양한 논의 역시 증가하였다. Chen & Starosta(2000)는 다문화 의사소통 역량을 다문화 의사소통의 과정에서 상호작용의 인지적, 정서적, 행동적인 능력을 모두 포괄하는 거시적 개념이라 정의하였다. 그리하여 다문화 의사소통 역량을 정서적(intercultural sensitivity-다문화 감수성), 인지적(intercultural awareness-다문화 인지능력), 행동적(intercultural adroitness-다문화 유능성) 요소로 개념화하였다(Chen & Starosta, 2000, p.3) 다문화 의사소통 역량의 인지적 영역은 다문화 인지능력으로 “우리가 생각하고 행동하는 방식에 영향을 미치는 문화 전통에 대한 이해”이다. 다문화 의사소통 능력의 정서적 영역은 다문화 감수성의 개념으로 주체의 “스스로 문화들 간의 차이를 이해하고, 인식하고, 받아들이려는 적극적인 욕구”를 의미한다. 마지막으로 다문화 의사소통 역량의 행동적 영역은 다문화 유능성이라 할 수 있는데, 이는 “다문화 상호작용을 원활히 하며, 의사소통의 목표를 달성할 수 있는 능력”이라 할 수 있다(Chen & Starosta, 1996; Chen & Starosta, 1998-9; Chen & Starosta, 2000 p.3에서 재인용). 다문화 감수성을 지닌 개인은 대체적으로 높은 자아존중감을 지니며, 사회적 상호작용을 함에 있어서 자신의 사회적 행위가 상황에 적절한지 민감하며, 타인에 대해 개방적이고, 뛰어난 감정이입 능력과 참여적 상호작용 능력을 지니고 있다(Chen

& Starosta, 2000).

Hammer, Bennett & Wiseman(2003)의 연구에서 다문화 감수성은 ‘문화적 차이를 구별하고 경험할 수 있는 능력이며, 다문화 역량은 간문화적으로 적합한 방식으로 사고하고 행위 하는 능력’이라는 의미로 사용한다(Hammer et al., 2003, p. 422; 박하나, 2015). Bennett(2004)은 다문화 감수성을 다문화교육에서의 경험에 의해 학습자가 변화하는 과정으로 정의한 개념이 아닌 동적인 개념으로 정의하였다. Bhawuk & Brislin(1992)은 ‘다문화 감수성’을 각기 다른 방식으로 상호작용하는 다양한 문화에 대한 이해, 다양한 문화를 대할 때 갖는 수용적인 마음, 다양한 문화의 맥락 속에서 스스로의 행동을 적절히 변화시키는 능력이라고 정의한다. 이와 같이 다문화 감수성은 정의적 특성을 나타내는 개념이라기보다 인지적, 정서적, 행동적 특성들이 통합된 개념으로 확대되고 있다. 또한, 다문화 감수성이란 다양한 문화적 자극들을 문화의 보편성과 특수성의 관점에서 주체적으로 구성하고 수용할 수 있는 능력으로, 다문화 감수성 증진이 다문화 교육의 주요 목적으로 제안되기도 한다(교육과학기술부, 2007).

다문화 감수성이 주요한 교육적 목표가 됨에 따라 다문화 감수성의 증진 여부 측정을 위한 여러 도구들이 개발되어 왔다. 다문화 감수성의 하위 요소는 이를 정의하고 측정함에 있어 학자마다 다르게 나타난다. Chen(1993)은 다문화 감수성의 구성 요인을 ‘자아존중감, 자기통제, 감정이입, 개방성, 판단보류, 사회적 이완’으로 제시하고, 이를 바탕으로 Chen & Starosta(2000)는 다문화 감수성을 다섯 개의 하위 차원으로 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 자신감, 상호작용 향유, 상호작용에 대한 관심으로 다문화 감수성을 지닌 개인의 특성을 구분하였다. Hammer, Bennett & Wiseman(2003)에 의해 개발된 다문화 감수성 발달 검사지(Intercultural Development Inventory: IDI)는 Bennett(1986)의 DMIS에 근거해 문화 차이에 대한 지향성을 측정한다. 이에 따르면 개인의 다문화 감수성은 6단계(부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합)를 거쳐

발달하며, 각 발달단계에 맞는 적절한 교육은 다음 단계로의 도약을 도울 수 있다. 그러나 미국의 상황에 맞게 개발된 척도로 한국 사회에 적용할 때에는 이에 대한 검증의 과정이 필요하다(박하나, 2015). 외국에서 개발된 척도들이 한국 사회의 특성과 적합하지 않음을 비판하여 최승희 외(2008)는 다문화 감수성의 하위 구성요소를 문화적 통합, 문화적 지식, 기회균등, 문화적 독특성, 언어사용으로 재구성하였다(최승희 외, 2008).

다문화 감수성 관련 연구 동향 분석에 따르면 Chen & Starosta(2000)의 다문화 감수성 측정도구를 활용한 관련 연구는 23편으로 전체 연구의 71.9%를 차지하여 현재 가장 보편적으로 활용되고 있다(박하나, 2015). 또한 Chen & Starosta(2000)의 다문화 감수성 측정도구는 본 연구에서 살펴보고자 하는 다문화 역량의 정의적 영역에 한정하여 구성된 하위요소로 구성되어 있어 본 연구에서 활용하기 적합하다. 그리하여 본 연구에서 다문화 감수성이라 함은 다문화 의사소통 능력의 정서적 영역으로서 “다양한 문화들 간의 차이를 이해하고, 인식하고, 받아들이려는 적극적인 욕구”를 의미한다. 그리고 그 하위 요소로는 Chen & Starosta(2000)의 연구를 수정·보완한 ‘상호작용 참여’, ‘문화 차이의 존중’, ‘상호작용에 대한 태도’, ‘상호작용 자신감’으로 설정한다.

3) 다문화 감수성 함양 수업 방법 및 문제점

오늘날 사회과의 다문화 교육에서도 다문화 감수성을 함양하기 위해 수업 모형과 프로그램 개발 연구들이 이루어지고 있다(박지영, 2014; 설연경, 2016; 조대훈·박민정, 2009). 그러나 입시 위주의 교육과 다문화 관련 내용의 시수 제약 등의 현실적 한계로 새로운 교수 모형과 프로그램들은 사회과 교육 현장에 적용되기 어려운 실정이다. 그리하여 아직 학교 현장에서는 사회 교과서의 다문화 관련 내용을 활용한 강의식 수업이 주로 이루어지고 있다.

강의식 수업으로 다문화교육을 진행하는 경우 정서적 목표에 도달하기

위해 학생들이 지녀야 할 가치와 태도를 논리적으로 생각해보는 학습이 이루어진다. 강의식 수업에서 활용하는 교과서 및 지도안에는 간단한 읽기 자료와 탐구 활동을 통해 다문화적 태도와 가치를 함양하는데 목표를 두고 있다. 황홍섭(2006)에 따르면 기존 사회과 학습 내용은 인지적 영역에 치중되어 있어 학습자의 삶에 가치 있게 내면화되지 못해 학습한 내용이 삶과 무관한 경우가 많았다. 그러나 사회과의 다문화 교육과정은 문화적 다양성에 대한 지식을 증가시키는 것에만 치중할 것이 아니라 관점의 전환, 편견의 해소, 평등 의식 확대, 사회적 약자에 대한 배려심 등을 함양하는 데 초점을 맞추어야 한다(모경환·임정수, 2011). 특히 다문화 감수성은 다문화 역량에서도 정서적 역량에 속하는 다문화교육의 목표로서 이를 함양하기 위해서는 논리적으로 문제를 해결하는 인지적 접근이 아닌 정서적으로 변화를 일으킬 수 있는 수업 방법이 필요하다. 한관중(2006)에 따르면 다문화 교육은 인지적 측면뿐 아니라 정의적 측면의 변화를 더욱 추구하는 특성이 있으므로 학생들에게 더욱 실제적 경험을 제공할 수 있는 교수 매체와 이를 이용한 교수 방법의 도입이 타당성을 지닌다. 사회과 교육의 목표인 다문화 이해를 위해서는 기존의 교과서 중심의 사실적 지식의 전수에서 탈피하여 학생들에게 실제적(authentic) 경험들을 제공하는 교수 방법과 교수 자료를 모색해야 한다.

본 연구에서는 이러한 다문화 감수성 함양을 위한 수업 방법의 문제점을 보완할 수 있는 하나의 대안으로서 음악창작활동 사회과 수업을 제시하고자 한다. 특히 기존의 교육과정 내에서 큰 변화가 필요하지 않고 적용 가능한 수업 내 활동을 제안한다. 정서적 영역에 효과적인 예술을 통한 간 문화적 경험은 학생들에게 실제적 경험을 제공하는 좋은 교육적 시도가 될 것이다.

2. 음악창작활동 사회과 수업

1) 예술과 다문화교육

보통 교육에서 예술을 지칭할 때에는 음악, 미술, 무용 등 장르별 예술작품을 가리키거나 그 예술 작품을 창작하는 실기 활동을 포괄하는 용어로 쓴다. 그러나 본 연구에서 강조할 예술의 고유한 교육적 가치는 특정한 지각적 성질이 예술가의 감각과 구성 능력에 따라 어떠한 형식을 갖추어 하나의 완성된 대상이 되고, 감상자가 이를 대면할 때에 그것을 소리, 색, 형태 이상의 어떤 모종의 의미를 지니는 ‘의미체’로 받아들이게 된다는 데에 있다(최진·곽덕주, 2015).

사회과교육, 그리고 특히 그 안의 다문화 교육에 있어 예술을 활용해야 하는 이유는 다음과 같다. 먼저, 예술은 사회과교육에서 사회를 재현해 내는 다양한 양식 중 하나로 언어가 표현하지 못하는 영역을 효과적으로 제시해 줄 수 있기 때문이다. 모든 문화는 인간이 경험하는 바를 재현하는 수단을 가지고 있으며 재현되는 내용은 재현 수단의 형태에 따라 제한을 받게 된다. 예술이 언어와 더불어 사회과의 교육 자료로 활용될 수 있는 이유는 예술 역시 인간이 경험하는 바를 재현하는 하나의 표현양식이기 때문이다. 모경환(2008)에 따르면, 예술은 사회과의 내용을 제시하는 자료 형태에 있어 다양한 대안을 제공해준다. 사회과의 교육 자료는 주로 문서자료(written material)가 큰 비중을 차지해왔다. 그러나 문어(written language)는 사회적 정보를 수집하고 재현하여 축적하는 여러 매체 중 일부이다. 다른 문화 간의 접촉 빈도가 날로 증가하는 현대 사회에서는 다른 사회에 대해 보다 종합적인 이해를 위해서 다양한 재현양식에 대한 식견이 요청된다. 따라서 우리는 사회과 수업에서 모든 형태의 상징체계를 자유롭게 활용할 필요가 있다(모경환, 2008). 그리하여 사회과에서 예술, 음악, 문학 등은 사회과 교육과정을 단순히 “장식”

하는 데 필요한 것이 아니라 학생들의 이해를 증진하고 사회과의 학습을 더욱 생생하게 만들어주는 중요한 수단이 된다(Eisner, 1991).

우리가 세상을 재현하고 해석하는데 다양한 표현양식을 활용해야 하는 이유는 어떠한 방법도 우리에게 완전하게 설명해 주지 못하기 때문이다. 사회적 현상이 상징을 통해 재현되는 과정에서는 사실적 정보의 유실이 필연적으로 일어난다. 그리고 어떠한 상징체계를 사용하느냐에 따라 유실되는 정보의 성격 및 양이 달라진다. 따라서 더욱 완전한 설명과 더욱 포괄적인 교육을 제공하기 위해 상징체계의 다양성이 필요하다(모경환, 2008). Eisner(1976)에 의하면 예술과 과학은 전적으로 서로 다른 평면에서 움직이기 때문에 서로 모순되거나 궤방하는 일이 없다. 두 개의 눈이 없이는 3차원의 세계를 볼 수 없듯이 어떤 실체를 보는 다양한 방법 없이는 그 실체에 대하여 정확하게 경험할 수 없다. 과학적 시야만으로 이 세상에 존재하는 실체를 정확히 파악할 수 없으며, 예술적 시야와 함께 비로소 이 세계를 바르게 볼 수 있다. 우리가 사는 이 세계와 인간의 내면을 바라볼 수 있는 눈은 예술이기 때문이며, 예술 경험 없이 우리가 살아가는 세계에 대한 올바른 경험을 하는 것이 어렵기 때문이다(Eisner, 1976, p.22). Eisner(1991)는 또한 예술이 과학적 또는 교훈적 수단을 통해 적절하게 전달할 수 없는 인간사에 대한 감정적인 이해를 제공할 수 있다고 주장했다. 서로 다른 형태의 표현은 다른 종류의 의미를 제공한다. 모든 예술은 공통적으로 상황, 개인, 또는 대상의 “느낌”을 자극하고 표현하기 위해 감정을 생성하는 능력을 갖고 있다. 느낌은 모든 인간의 조우와 모든 상황과 사물의 일부이다. 그리하여 감정의 분위기가 설명된 내용과 부합하지 않으면 이해도가 낮아진다(Eisner, 1991).

Dewey(1934)에 따르면 다양한 경험들은 과학으로 묘사될 수 없으며 예술을 통해 표현될 수 있다. 그리하여 예술은 우리 사회 현존하는 가장 효율적인 의사 전달 방식이다(Dewey, 1934, p.208). Eisner(1991) 역시 음악, 미술, 건축과 같은 예술도 개인의 경험을 표현하는 공적 수단이라 하였다. Houser(2005)는 예술이 세계에 대한 의미들을 전달하는 상징적인

시스템이라고 말한다. 그에 의하면 예술은 당시의 시대와 사람들의 살아 있는 역사로서, 그들 정신의 기록이나 계시로서 문명을 가장 훌륭하게 드러내 준다. 위대한 사상가들은 오직 글로만 본인을 표현하지 않는다. 예술은 여러 시대에 걸쳐 기쁨과 희망, 그리고 걱정이나 절망과 같은 감정의 소통, 비판 의식을 위한 강력한 카타르시스의 전달, 감정 이입의 인지, 타인과의 상호 관계에서 가지는 감정의 호소, 감각 등을 표현해왔다. Picasso는 스페인 시민전쟁이 벌어지던 1937년 게르니카 마을 사람들의 잔인한 학살에 대한 분노를 자신의 그림에 표현했고, Benjamin Britten은 그의 전쟁 레퀴엠에서 전쟁이라는 갑작스레 찾아온 불행을 음악이라는 강력한 재현 수단을 통해 표현했다(Houser, 2005; 김지원, 2012).

Luhmann에 따르면 예술체계는 종교, 정치, 학문이나 법과 같은 체계보다 복잡한 기술의 다양성을 더 많이 수용하는 것이 가능하다. 그리하여 다른 기능체계에서 더욱 예술은 분명하고 더 많은 것을 설명한다. 예를 들면 근대사회를 예술의 관점에서 보았을 때 여러 맥락으로 서술할 수 있다. 이런 의미에서 예술은 우리 사회의 ‘진리’를 사회에 나타나게 할 수 있다(Luhmann 1995; 이남복 2010: p.86에서 재인용). 예술은 학생들이 과학으로 설명하기 어려운 삶의 정서적, 직관적, 비이성적 측면을 탐구하도록 만들기 때문에 더욱 실제적이고 통찰력 있는 교육을 제공한다. 또한, 예술은 학생들에게 단순한 사실을 초월하여 더욱 개인적인 방식으로 과거를 경험하도록 도와준다. 예를 들어, 음악은 다른 시대와 공간에 살았던 사람들이 어떻게 느끼고 생각했는지를 느끼게 해주며, 음악을 통해 과거의 사람들은 다시 살아나게 된다. 이러한 방식으로 예술은 역사에 생기를 불어넣을 수 있다(Fowler, 1989, 1994; 모경환, 2008, p.56에서 재인용).

이처럼 어떤 말의 의미 이해와 전달을 위해서는 다양한 형식이 존재해야 한다. 특정한 문화 내 재현의 형식은 인간이 창조하고 전달할 수 있는 의미를 제한하며, 다양한 재현을 위한 형식들은 그 것이 각기 다른

의미를 전달하기 때문이다(Eisner, 1991). Fowler(1989)에 의하면 예술은 우리에게 세계와 세계 속의 관계를 경험하고 이해하며 표현할 수 있는 다양한 방법이 된다. 그러므로 개인이 사회를 바라보고, 삶의 의미를 깊이 생각해 볼 수 있는 모든 방법이 필요하다(Fowler, 1989). 그러므로 우리는 사회과 수업에서 모든 형태의 상징체계를 자유롭게 활용할 필요가 있다. 즉 특정 시기의 음악, 신화, 민화, 기록, 건축, 댄스 등은 학생들의 이해를 심화시키기 위해 모두 필요하다(Epstein, 2001).

이를 사회과 학습에 적용해 보면, 학습 내용은 학습자가 접근하여 해석할 수 있는 매체, 자료에 의해 제약을 받는다. 주로 사회과 교육에서는 언어로 재현된 양식을 활용한다. 그러나 다문화교육에 있어 학생들이 특정 문화권을 넓고 깊이 이해하기 위해서는 언어만으로 충분하지 않다. 특히 다문화 감수성을 함양하기 위해서는 사회과에서도 정서적 영역에 효과적인 다양한 재현 양식이 필요하다. 앞서 말했듯 예술은 정서적, 직관적, 비이성적 측면의 탐구를 통하여 실제적이고 통찰력 있는 교육이 가능하다. 그러므로 우리는 예술이 제공하는 통찰력을 활용하여 학생들의 정서적 영역에 효과적인 사회과 수업을 구성하여야 한다.

사회과에서 예술의 활용이 효과적일 수 있는 두 번째 이유는 바로 예술을 통해 사회과의 중요한 교육적 목표인 가치교육이 가능하다는 것이다. 우리 사회가 점차 다원화·세계화 되어가면서 사회과에서는 가치교육이 점차 중요한 위치를 차지하고 있다. 한국 사회의 다원적 성격은 전통사회로부터 근대 산업 사회로의 전환 과정에서 일어난 동·서양 문화 간 충돌, 개방화와 세계화, 민족 문화에서 세계문화로의 전이 등에서 분명히 나타나고 있다. 이러한 다원주의 사회에서 다원적 가치의 충돌과 갈등이 발생하는 것은 당연한 현상이다(차경수·모경환, 2008). 그리고 가치문제 해결은 바람직한 단 하나의 가치를 선택하는 것이 아니라 다원적 가치의 공존을 어떻게 실현하느냐에 달려있다. 특히, 사회과는 정치, 경제, 사회, 문화, 법을 가르치고 개인과 사회의 올바른 관계를 이해하도록 하려는 교과목이기 때문에 가치갈등을 느끼기 쉬운 사회현상을 다룬

다. 학생들이 어렸을 때 수용한 가치나 한 번 형성한 가치관은 일생의 기초가 된다. 따라서 학생들이 인생과 사회에 대해 건전한 가치관을 형성할 수 있도록 하는 사회과교육의 역할에 대해 기대가 크다고 할 수 있다. 사회과교육에서는 인지적인 행동 영역 뿐 아니라 정의적 영역의 행동도 발달시켜야 한다(차경수·모경환, 2008). 학생들이 올바른 가치를 선택하고 가치관을 정립하는 것이 사회과 교육에서 중요한 내용을 차지하는 것이다. 오늘날과 같이 사회변동이 빠르고 복잡한 사회에서는 학생들은 가치관의 갈등을 경험하기 쉽다. 그리하여 다문화 사회의 도래로 인해 나타난 다양한 가치갈등의 해결능력은 학습자가 다양한 공동체의 사람들과 공존하고 상호작용하기 위해 갖추어야 할 필수적 역량이라 할 수 있다. 따라서 사회과는 사회의 변화에 따른 다문화 사회의 가치교육을 체계적으로 구성하고 이를 실시해야 하는 책무성을 지닌다.

그러나 사회과에서 가치교육이 가지는 비중이 작지 않음에도 불구하고 사회과교육에서 실천 가능한 가치교육의 형태는 제한적이다. 현실적으로 가치 교육은 학교의 교실 속에서 교사의 강의와 질문, 학생들의 발표와 토론 정도로 이루어질 수밖에 없다. 따라서 이러한 교실 수업 속에서 사회과학 지식과 관련 지적 기능 및 사고를 가르치는 것은 어느 정도 가능하지만, 가치를 강요하지 않는 방식으로 학생들에게 전달하거나 학생들이 스스로 자신의 가치관을 형성하도록 하는 일은 매우 제한적으로 가능할 뿐이다(차경수·모경환, 2008).

예술은 세계의 다양한 문화의 가치를 내재하고 있기 때문에 이러한 사회과 가치 교육에 효과적인 방법으로 제시될 수 있다. 예술에서도 특히 본 연구가 강조하는 음악의 활용은 다문화사회의 가치교육 방법으로서 효과적일 것이다. 다문화주의 음악교육은 학생들이 다른 민족의 음악, 문화, 사회, 종교, 정치 등을 이해하도록 돕는다. 그 결과 그들은 타문화를 수용하고 존중할 수 있는 마음을 갖게 된다. Klinger는 “학생들은 종족 음악을 통하여 그 민족의 가치, 의식, 관습, 신화, 사회 규준 등을 이해하게 되고, 그들의 음악, 미술, 문학, 역사 등을 통하여 그 민족의 삶

을 더 생생하게 경험할 수 있다”(Klinger, 1996, P.36; 권덕원 외, 2012에서 재인용). Schmid는 “다문화적 음악은 학생들에게 그 음악 문화가 가진 가치를 전달해 주는바, 이러한 가치는 다른 과목의 학습으로는 전달되지 않는다.” 라고 주장한다(Schmid, 1992, p.41; 권덕원 외, 2012에서 재인용). Young은 다문화주의적 음악교육이 민족 간의 갈등 해결에도 도움이 된다고 보았다(Chambell, 1994, p.40). Elliott은 각각의 전통과 문화적 맥락을 지니고 있는 음악들은 서로 간에 비교될 수 없다는 점을 분명히 하였고, 따라서 특정 음악이 다른 음악보다 더 가치 있다거나 중요하다는 결론도 있을 수 없다고 주장한다(Elliott, 1995). 그러므로 Elliott은 음악 감상이나 연주에서도 특정 음악적 관점으로 어떤 기준에 따라 음악을 비교하는 것이 아니라, 그 음악 작품의 역사적, 사회적, 문화적 요인들의 맥락을 깊이 이해하는 것이 중요함을 강조했다. 요약하면, 어떤 사람이 자신이 속한 사회의 문화적 맥락 안에서 음악성을 발달시켜 나가면 후에 다른 음악도 이해할 수 있게 되고 결국, 그 음악의 가치도 인정할 수 있게 된다는 것이다(Elliott, 1995). 예술의 간접적 경험을 통해서 다른 민족의 예술의 가치를 새롭게 인식하는 것은 사회과 가치교육에서 추구하는 다양한 가치의 학습과 가치관의 형성에 영향을 줄 수 있다. 따라서 오늘날 우리 사회에서 갖추어야 할 올바른 수용적인 가치관을 형성하고 다양한 가치를 내면화할 수 있게 된다. 이러한 점에서 다양한 예술의 양식들은 사회과 교육에서 가치 교육에 효과적으로 활용될 수 있을 것이다.

마지막으로 가장 주목해야 할 사회과에서 예술이 갖는 의미는 예술로서의 경험이 학생들의 성장에 일조할 수 있다는 것이다. 학생들은 예술적 경험을 통해 일상적 경험과 상호작용으로 경험의 성장이 이루어질 수 있고, 이는 사회과의 학습을 확장해 줄 것이기 때문이다. Dewey의 경험적 예술론의 가장 중요한 출발점은 일상의 경험과 예술의 경험이 연속성을 가진다는 것이다. 오은혜(2013)에 따르면 Dewey의 경험의 연속성을 두 가지 차원에서 살펴볼 수 있다. 첫째, 일상 경험과 예술 경험은 연속

성을 가지며 생명체와 환경이 서로 상호작용을 한다는 원리이다. 둘째는 이러한 연속성과 상호작용은 변화를 가져오며 이것은 경험의 성장이라는 차원에서 이해될 수 있는 것으로서 이 성장이 바로 교육의 궁극 목적인 것이다(오은혜, 2013). 다양한 경험들 가운데 특히 예술 경험은 인간의 삶에서 가장 탁월한 경험이라 할 수 있다. Dewey는 수단과 목적이 일원화된 교육 경험으로서 가장 뛰어난 것으로 예술적 경험을 들면서 학교 내 모든 활동이 심미적·예술적 성격을 띠어야 된다고 강조하였다. Dewey에게 있어 일상적 삶의 경험과 예술적 경험은 연속성을 가지며, 예술적 경험 역시 유기체와 환경이 상호작용하는 중에 성장하고 발전한 완성적 경험의 형태이므로 예술적 경험은 그 자체로 ‘교육적 의미’ 혹은 ‘교육적 도구성’을 함축하는 것으로 이해될 수 있다(오은혜, 2013).

최진·곽덕주(2015)에 따르면 Dewey(1934)는 예술이 그동안 ‘미학’의 자립적인 차원으로 고립된 것에서 벗어나 의미를 창조하는 경험의 전형적이고 완전한 형태로 이해되어야 한다고 주장한다. 의미 창조의 경험은 세상에 대한 우리의 이해가 논리적인 형식을 넘어서는 지각적(perceptive) 경험으로부터 비롯되어야 생생하고 완전한 것이 되는데, Dewey에 의하면 바로 이 지각적 경험을 의미 있는 ‘하나의 경험(an experience)’으로 묶어주는 것이 그 경험을 관통하고 있는 우리의 정서, 혹은 감정이다. 예술은 이처럼 질적인(qualitative) 것을 두드러진 소재로 삼으면서도 우리의 경험을 지배하는 감정과 정서를 이끌어내는 것이 목표이기 때문에, Dewey는 예술이 우리의 의미 있는 경험의 조건을 만족시키는 행위의 전형이 된다고 밝히고 있다(Dewey, 1934: 71-105; 최진·곽덕주, 121p에서 재인용).

그리하여 예술의 이러한 기능을 사회과에서 활용한다면 오늘날 다문화 사회의 민주시민교육에 효과적일 것이다. Houser(2005)는 Dewey의 관념과 Parker(1996)의 결합적, 참여적, 다문화적 형태의 민주주의에 대한 종합과 인간의 감수성 발달을 주장하는 풍부한 문헌을 통해 구체적인 개념으로서 ‘강력한 다문화 민주주의(strong multicultural democracy)’를

제시하였다. 그리고 다문화 민주주의에 도움이 되는 이해와 감수성의 개발은 우리가 생각하고 느끼며, 인지 및 정서적 갈등에 참여하게 하고, 궁극적으로 우리의 통찰력과 신념을 기반으로 행동하게 하는 교육적 경험이 필요하다. (Greene, 1988).

Houser(2005)에 따르면 예술은 감정을 생성 할 수 있으며, 상황, 개인 또는 객체에 대한 느낌은 민주적인 삶, 따라서 시민 교육과 관련이 있다. 예술과 관련한 경험은 다음과 같은 두 가지 측면에서 시민 교육에 중요한 역할을 할 수 있다. 인간의 조건에는 느낌, 감정, 인간관계가 포함되기 때문에 기술적 표현 방식과 과학적 표현 방식이 예술에 의해 보완되어야 한다는 점이다. 또한, 예술의 힘에 대한 한 가지 설명은 다른 더 좁고 선형적이고 합리적인 의사소통 방식보다 감각에 더 직접적으로 호소하는 경향이 있다는 것이다(Eisner, 1991; Gaztambide-Fernandez, 2002; van Halen-Faber & Diamond, 2002; Houser, 2005 p.51에서 재인용). 예를 들면, 고전적인 사례로는 복잡하고 따분한 것에 대해 명상하듯 고요하게 호소하는 중세 그레고리오 평성가¹⁾에서 Ludwig van Beethoven의 이질적인 힘에 이르기까지 다양하다. 한편 현대의 사례에는 Louis Armstrong의 순수한 기쁨과 즉흥적임, Memphis Slim의 심한 반향, Janis Joplin과 Bob Dylan의 직설적인 논평, Jimi Hendrix의 원초적인 에너지와 음악의 복잡함 등이 있다(Houser, 2005).

Parker도 이해와 감성의 발달이 다양성을 중시하는 민주주의를 이끈다고 보았다(Parker, 1996; Houser, 2005). 그는 이해와 감성의 발달은 우리가 생각하고, 느끼게 하고 인지적인 성장을 도우며, 이를 위해서는 감정적인 신체활동, 통찰력과 신념의 기반에 따라 행동하는 교육적 경험이 필요하다고 본다. 그는 이러한 관점에 근거하여 시민성 교육에 있어서 예술의 중요성을 강조하는데, 그 이유는 예술이 감정을 일으킬 수 있으며 어떤 상황, 개인, 사물 등에 대한 느낌은 민주적 삶과 깊이 연관되기 때문이다. 그는 예술과 관련된 경험은 시민성 교육에서 중요한 역할을

1) 목소리만으로 노래하는 성가

할 수 있으며, 느낌, 감정, 관계성, 기술적, 과학적 표현 양식을 포함하는 인간의 조건은 예술에 의해 보완될 필요가 있다고 말한다(Houser, 2005). 그리하여 그 역시 사회를 재현함에 있어 다양한 표현 방식이 필요함을 강조하면서 그 효과적 방식으로서 예술을 강조하였다. 미국의 교육철학자 Maxine Greene 역시 예술교육을 통해 현대사회에서 요구하는 민주시민을 키울 수 있다고 주장한다(Greene, 2001; 최진·곽덕주, 2015, pp. 122에서 재인용). 여러 학자는 이렇게 예술이 민주주의 교육에 효과적이라 말한다. 특히 다문화교육의 연구자들은 사회과 교육자들이 학생들이 인종, 민족, 종교, 성별 등으로 구분된 현실에 대한 이해를 깊이있고 풍부하게 하며, 편견, 선입관, 고정 관념의 표현의 문제점을 인식하며, 비교 문화적 감정이입과 이해를 권장하는 학습 경험을 창조할 수 있어야 한다는 점을 강조한다(Pang, 1995). 그리하여 앞선 논의에서와 같이 사회의 다양한 표현 양식으로서 예술, 그리고 그 예술을 통한 가치교육, 그리고 예술로서의 경험은 사회과 다문화교육에서 추구하는 민주시민교육에 효과적일 것이다.

2) 예술 경험으로서 음악창작활동

일반적으로 교육에서 언급하고 있는 음악에서의 ‘창작활동’이란 능동적이고 독창적인 사고를 바탕으로 하여 다양한 음악적 개념들과 형식, 구조 등을 스스로 경험하고 조직함으로써 자신의 음악을 창의적으로 만드는 모든 활동을 일컫는다(권덕원 외, 2008). 최진·곽덕주(2015)에 따르면 ‘예술 경험’이란 말 그대로 우리가 하는 수많은 경험 중에 ‘예술’과 만나는 경험을 말한다. 즉 학습자가 음악을 감상하고 창작자의 의도와 감정 등을 느끼고 해석하는 과정 그리고 이를 바탕으로 학습자 스스로 음악을 창작하는 일련의 활동은 ‘예술 경험’을 하는 것이라 볼 수 있다. 이러한 예술 경험으로서 음악창작은 특히 다문화교육을 지향하는 사회과 수업에서 학습자의 간 문화적 체험을 유도해 낼 수 있을 것이다.

실천주의 음악교육가 D. Elliott은 학습자로 하여금 이와 같은 음악하기(musicing)을 통한 실제적 경험과 다문화교육을 중요시 하였다. Elliott은 심미적 음악교육철학을 비판하며 20세기 후반의 미국 음악 교육과 철학 분야를 주도한 학자이다. Elliott의 교육론에서 가장 중요한 전제는 ‘인간은 행동하면서 배운다’는 것이다. Elliott은 ‘행위는 인간의 모든 의식이 나타나는 가장 구체적인 실체’라고 전제한다(Elliott, 1995, p.55). 이러한 Elliott의 철학은 그의 음악론에도 그대로 적용된다. Elliott에게 있어서 음악의 개념은 정적이 아니라 동적인 것이다. 즉 음악은 ‘음악 작품’이 아니라 ‘음악 행위’이며, 그래서 음악의 궁극적인 실체는 음악 작품이 아니라 ‘음악 만들기’이다(Elliott, 1995, p. 49). 그리하여 Elliott에게 있어서 음악 교육의 목적은 크게 음악하기와 음악성의 발달로 볼 수 있다. 그는 학생들이 음악하기 혹은 음악 만들기 경험을 통해 개인이 속한 사회의 음악에 깊이 들어가도록 도와주어야 한다고 주장하였다. 특히 Elliott은 학생들을 음악적 실행에 참여시키되 실제적 경험(authentic experience)이 중요함을 강조하였다. 이를 통해 학생들은 음악이 다양한 것이고, 인간적, 참여적, 사회적이며 연주되는 예술’임을 직접 경험할 수 있게 된다. Elliott(1995)은 베넷 리머가 지지하는 절대표현주의가 “음악적 경험을 사람들의 일상 경험으로부터 분리해 버렸다”고 반박하면서, “음악적 경험을 인간에게 의미 있게 연계하려는 것이 음악의 의미를 감소시키는 것이 아니다”라고 주장했다. 왜냐하면, 모든 음악은 그 음악이 만들어질 때, 그 음악이 존재했던 사회의 문화적 맥락과 전통 위에서 나온 것이기 때문이다(Elliott, 1995).

Elliott의 음악 철학의 중요한 바탕은 다문화주의이다. 그에게 있어 음악의 개념은 “이 세계에는 다양한 음악이 존재하며, 음악은 각각의 전통과 문화적 맥락 위에서 발전해 오고 있다”는 전제 위에 있다(Elliott, 1995, p.129). 각 민족은 자기 자신이 속한 문화의 맥락에 부합하는 음악을 창작하고 발전시키며, 그 각각의 음악들은 그 시대의 사회·문화적 상황들을 분명하게 반영하고 있다. Elliott은 우리가 낭만주의 음악을 이

해함에 있어서 낭만주의 시대의 사회적 배경을 이해하는 것, 즉 낭만주의 시대에 일어났던 정치적·경제적으로 특혜를 누렸던 귀족 신분에 대한 평민들의 저항 운동을 이해하지 않고는 낭만주의 시대의 예술을 참으로 이해할 수 없다고 말한다(권덕원 외, 2012, p.119). 그는 “음악은 다양한 인간의 실행이므로, 본래적으로 다문화적인 것”이며, 음악은 사회·문화적 맥락 속에 존재한다고 하였다. 사과가 바나나보다 더 좋은지 아닌지 논쟁하는 것이 논리적이지 않은 것과 같이, 슈베르트 음악이 인도의 Karnataka sageeta 음악보다 좋은지 아닌지 논쟁하는 것도 비논리적이다. 서로 간에 다른 음악적 실행을 가로지를 수 있는 ‘가장 좋은 음악’은 존재하지 않는다(Elliott, 1995, p. 210). 권덕원 외(2012)에 의하면 Elliott은 각각의 전통과 문화적 맥락을 지니고 있는 음악들은 서로 간에 비교될 수 없다는 것을 분명히 하였다. 어떤 사람이 자기가 속한 문화의 맥락 안에서 음악성을 발달시킬 때, 결국 다른 문화의 음악도 이해할 수 있게 되고, 다양한 음악의 가치를 인정할 수 있게 된다고 본다. 그는 “음악의 의미는 원래 작곡가가 부여한 것에서 끝나지 않는다. 이렇게 여러 시대에, 여러 장소에서, 여러 사람들에 의하여 달리 해석된다고 해서 음악적 의미가 약해지는 것은 아니다. 반대로 그 의미는 넓어진다”고 하였다(Elliott, 1995, p. 143). Elliott은 음악의 모든 과정과 변천이 결국 인간의 움직임이 행위 위에 존재함을 강조한 것이다. 이러한 Elliott의 다문화 교육과 ‘음악하기’에 대한 교육철학은 예술 경험으로서 음악창작의 중요성을 뒷받침 해 준다.

3) 음악창작활동 사회과 수업

현재 우리나라에서도 미국, 캐나다, 프랑스, 영국에서와같이 다문화 교육에 대한 관심이 높아짐에 따라 여러 교육적·정책적 시도를 하고 있다. 앞서 언급했듯이 우리나라 사회과 수업의 다문화 관련 교수-학습은 주로 교과서 중심의 강의식 수업이 이루어진다. 그러나 기존의 인지적 영역에 초점을 둔 강의식 수업 방법은 다문화 감수성 함양에 큰 변화를 준다고 보기 어렵다. 그러므로 본 연구에서는 다문화 감수성 함양에 효과적인 수업으로서 음악창작활동 사회과 수업을 제시하였다. 사회과에서 예술, 그 안에서도 음악 소재를 활용하기 위해 음악이 교육에 활용될 때 주의할 점을 고려함과 동시에 다문화 교육에 적절하게 적용될 수 있는 것을 모두 고려한 음악창작활동을 구성하였다.

먼저 사회과 다문화 교육에서 음악을 활용한 활동을 구성하는 데 있어 우선 음악이 다문화 교육에 적용될 때 주의할 점을 잘 살펴보아야 한다. 그리하여 음악교육에서 다문화 교육이 이루어질 때 고려할 점은 다음과 같다. 먼저 다문화 교육의 관점에서 음악교육을 다룰 때는 학습자의 인지발달 단계를 고려하여 초등학교에서는 감정에 바탕을 둔 감각과 감정 교육으로서 음악 교육으로, 중등학교에서는 감정과 지적인 측면을 동시에 고려하는 음악교육으로, 그리고 고등학교에서는 사고에 바탕을 두고 지적인 면을 중시하는 음악교육으로 발전하여야 한다(민경훈 외, 2012). 학생들은 학문적 관점에서 어떤 나라의 문화, 사회적 현상, 역사 등을 이해하여야 한다. 다문화 음악교육을 통해 학습자가 세계 다양한 나라의 역사적·문화적·사회적 정보들을 접하도록 교사는 실용적인 교수 방법을 모색하여야 한다. 이를 위해서는 다른 나라의 음악을 음악 활동의 객체로만 보는 것이 아니라, 문화적 주체로서 이해하고 존중하려는 자세를 가져야 한다. 다문화 교육의 관점에서 세계의 민요를 다룰 때는 가창, 기악, 창작, 감상 등의 실제 음악 활동은 물론이고, 해당 나라의 생활 문화적 환경과 삶의 방식, 때에 따라 춤 등과도 연관시켜야 한다(민경훈

외, 2012). 학교 음악 수업에서 다문화적 음악 교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 다양한 학습 자료를 활용한 효율적인 지도 방법을 모색하여야 한다. 음악 수업은 가창, 연주, 음악 창작, 음악 감상에서부터 그 음악을 또 다른 예술의 형태로 바꾸어서 표현하는 것에 이르기까지 다양한 활동으로 이루어져야 하며, 단순히 노래 부르거나 음악 감상을 하는 활동들은 지양되어야 한다. 본 연구에서는 이러한 사항들을 고려하여 음악의 소재를 활용함에 있어 음악창작활동을 선정하였다.

전반적인 수업 과정 구성을 위해 본 연구에서는 미국의 다문화교육 분야에서 중요한 업적을 남긴 Merryfield(2005)의 다문화교육 교수전략을 활용하였다. Merryfield의 다문화 교육 3단계 교수 전략은 현 교과서의 다문화 관련 단원에서 주요하게 다루어지고 있는 다문화에 대한 태도 관련 수업에 매우 적절하다고 판단하였기 때문이다. Merryfield(2005)의 3단계의 교수 전략은 다문화교육의 관점과 세계화 교육의 관점을 함께 다루고 있다는 점에서 이를 활용하는 데 있어 기존의 다문화교육의 수업과 차별화 되어 더욱 의미가 있을 것이다.

Merryfield(2005)는 그 첫 번째 과정으로 “제국주의적 교육 유산과 주류 지식 형성 간 관계 분석하기”를 제시하였다. 21세기 비서구 사회에 여전히 존재하는 교육에서의 제국주의의 요소가 오늘날 주류 지식의 구성과 개인의 삶에 어떤 영향을 미쳤는지에 대해 분석하는 단계이다. 그는 Banks(1994)의 사회과에서 주류 지식에 대한 다문화적 비판을 근거로 학생들이 오늘날 주류 지식에 대한 제국주의 영향을 인식하고, 어떻게 세상의 이해를 제한하는 가를 파악하기 위해 제국 건설과 주류 지식 발달과 관계를 탐구해야 한다고 주장하였다. 두 번째 과정은 “주류 학문 지식에서 소홀하게 다루어진 사람들의 세계관 이해하기”이다. Merryfield는 이중 의식(Double Consciousness)의 개발을 강조한다. 즉, 타인의 눈을 통해 자신을 보는 것으로 중심과 주변 양쪽의 관점에서 세계를 보는 능력에 주목한다. 마지막으로 세 번째 과정은 “지속적이고 반성적인 간문화적 경험학습(cross-cultural experiential learning)”이다. 이

단계에서는 간문화적 생활체험이 중시된다.

이러한 Merryfield의 다문화교육 교수과정은 기존의 미국의 역사적 맥락과 사회적 필요에 의해 등장한 다문화교육의 접근법과 비교할 때, 식민지 경험과 함께 독특한 문화와 국가 이데올로기에 의해 권력 관계가 역사적으로 형성된 아시아와 제3세계 국가의 다문화교육에 보다 유익한 이론적 틀을 제공하고 있다고 판단된다(조대훈·박민정, 2009). Merryfield가 제공하는 다문화교육의 관점은 한국의 사회적 상황에 적합한 사회과 수업의 전략으로서, 학생들의 다문화적 인식을 향상할 수 있는 방법으로서 유용하다고 할 수 있다. 조대훈·박민정(2009)은 Merryfield의 3단계의 교수 전략을 사회·문화적 신화 낚설게 보기, 주변인의 관점에서 세상 바라보기, 간 문화적 활동 및 발표, 격려와 실천 방안 모색으로 구성하였다.

본 연구에서는 이러한 다문화 교육의 교수전략에 음악창작활동을 구체적으로 적용함에 있어서 사회과에서 주요한 다문화 교육의 접근법과 교수법을 고려하였다. 사회과 다문화 교육에서 문화적 내용을 다룰 때 활용하는 접근법을 살펴보면 다음과 같다. Banks(1993)는 사회과의 다문화 수업이 발전하기 위하여 포함해야하는 서로 다른 정보의 원천인 다음의 다섯 가지 관점을 제시하였다. 이는 개인적·문화적 관점, 대중적 관점, 주류적 관점, 변혁적 학문의 관점, 학교의 관점이다. 각 관점은 역사적인 사건들에 대하여 더욱 깊은 통찰력을 가질 수 있게 해줄 수 있다(Beal. et al, 2009). Banks(1994)에 의하면 문화적 내용을 초·중등학교 및 대학 교육과정에 통합시키는 데 있어 교육 전문가들은 크게 네 가지 접근법을 사용한다. 제 1수준은 기여적 접근법(contributions approach)으로 영웅, 공휴일 등의 개별적인 문화적 요소에 초점을 맞춘다. 제 2수준은 부가적 접근법(additive approach)으로 교육과정의 구조는 변화시키지 않고 그 교육과정에 내용, 개념, 주제, 관념을 추가한다. 제 3수준은 변혁적 접근법(transformation approach)으로 학생들이 여러 민족의 집단 및 문화 집단의 관점으로 여러 개념, 이슈, 사건, 주제 등을 바라보도록

교육과정의 구조를 변화시키는 것이다. 마지막으로 제 4수준은 사회적 행동 접근법(social action approach)으로 학생들이 중요한 사회 이슈들과 관련해 결정을 내리고 문제 해결을 위한 행동을 취하게 되는 접근법이다. 변혁적 접근법은 교육과정의 기준, 패러다임, 기본적 가정을 변화시키고 학생들이 다양한 관점에서 개념, 이슈, 주제 그리고 문제 등을 바라볼 수 있게 한다. 그리하여 기여적 접근법이나 부가적 접근법과는 본질적으로 다르다. 사회적 행동 접근법은 변혁적 접근법에서 한 단계 더 나아가 학생들이 의사결정을 내리고, 학습한 개념, 문제, 주제들과 관련된 개인적, 사회적, 시민적 행동을 취할 수 있는 프로젝트와 활동을 수행할 수 있도록 한다(Banks, 1994).

다음으로 고려한 사회과 다문화 교육의 교수법은 문화적으로 적합한 교수법(Culturally relevant teaching)이다. 현재 다문화교육에서 주로 이루어지고 있는 타문화 이해교육, 지식 차원의 교육, 그리고 동화주의 교육에서 벗어난 실천적 교육을 위해서는 문화적으로 적합한 교수법이 필요하다. 문화적으로 적합한 교수법은 다수의 다문화교육 연구자들이 효과적이라 믿으며 지지해 온 교수법이다. 문화적으로 적합한 교수법은 “인종적·문화적·민족적으로 다양한 학습자가 보유하는 독특한 문화적 지식, 과거의 경험, 관점, 그리고 학습 유형 등을 적극적으로 활용하여 학생들의 학업 성취, 자아존중감, 다문화 감수성 등에 긍정적 변화를 가져오려는 입장”으로 정의할 수 있다(Pang, 2005).

Ladson-Billings(2006)의 문화적으로 적합한 교수법의 주요 특징은 첫째, 학생들의 학업적 성공(academic success)으로서 학생들의 균형 잡힌 발달과 자아실현을 중요시 한다. 둘째, 문화적으로 적합한 교수법은 소수 민족 집단 학습자들의 ‘문화적 역량(cultural competence)’을 고양하기 위해 수업에 학생들의 문화적 자산을 적극적으로 활용하여 학습자 스스로의 문화적 토대에 자부심을 갖게 한다. 마지막으로 문화적으로 적합한 교수법은 인종적·문화적으로 불평등한 사회 구조에 대한 학생들의 비판 의식을 길러주기 위해 노력한다(Ladson-Billings, 2006; 한진상·홍원

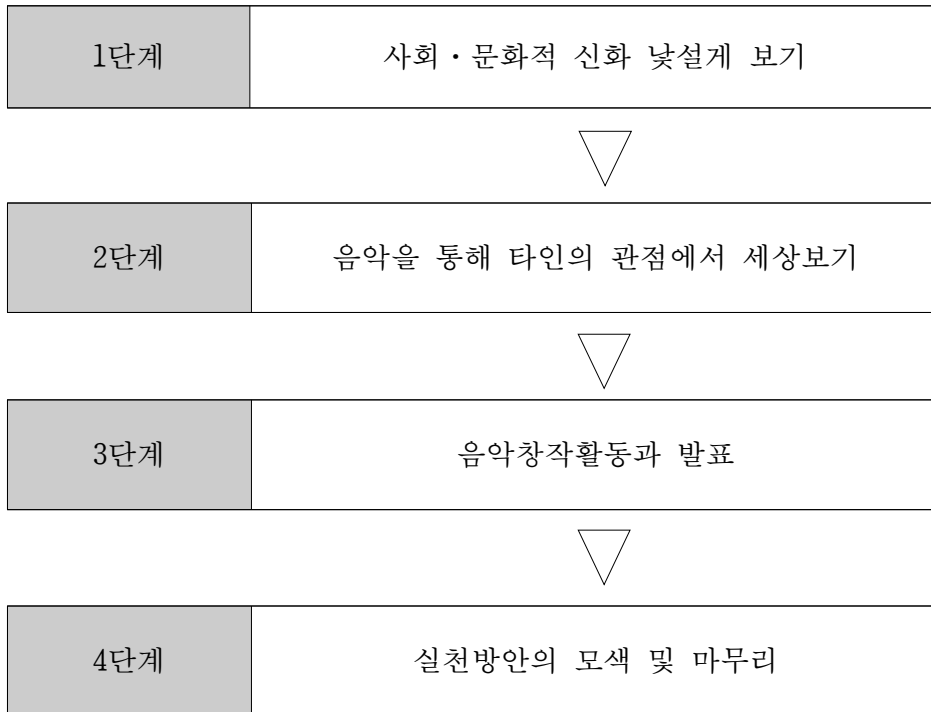
표, 2012). 그리하여 문화적으로 적합한 교수법은 다양한 문화권의 음악을 다루는 사회과 수업의 이론적 토대가 될 수 있을 것이다.

그리하여 Banks(1994)의 다문화 교육의 접근법 중 제 3수준의 변혁적 접근법과 제 4수준의 사회적 행동 접근법, 그리고 문화적으로 적합한 교수법을 바탕으로 구성된 음악창작은 음악을 통해 타인의 관점에서 세상 보기와 캠페인 송 제작 활동이다. 음악을 통해 타인의 관점에서 세상 보기는 학생들의 관점을 다양화하고 다른 문화 집단의 관점에서 개념, 문제, 사건 등을 바라보도록 한다는 점에서 변혁적 접근법에 근접하다 할 수 있다. 더 나아가 캠페인 송을 제작하는 활동은 학생들이 음악을 통해 자신의 문제의식을 해결하는 행동을 취한다는 점에서 사회적 행동 접근법을 활용한 것으로 볼 수 있다. 또한 음악이라는 소재를 활용하여 민족적·문화적으로 다양한 학생들의 문화를 활용하고 다문화 감수성에 긍정적인 변화를 가져오는 교수법인 문화적으로 적합한 교수법을 적용하였다.

종합하면 이러한 이론적 논의를 바탕으로 본 연구는 Merryfield(2005)의 3단계 다문화 교육 교수전략으로 사회과 수업을 구성하고, 이에 Banks(1994)의 변혁적 접근과 사회적 행동 접근법과 문화적으로 적합한 교수법(Culturally relevant teaching)을 기반으로 구성된 음악창작활동을 적용하였다. 그리하여 구체적인 4단계의 음악창작활동 사회과 수업은 다음과 같다. 1단계는 사회·문화적 신화 낫설게 보기이다. 이 단계에서 학생들은 우리 사회 내에서 발견할 수 있는 단일민족주의와 애국주의 이데올로기, 문화 제국주의, 그리고 인종차별 등에 따른 언어와 문화의 식민화 현상에 대해 객관적 입장으로 보는 과정을 체험하게 된다. 이를 통해 우리에게 무비판적으로 수용되어 온 신화적 요소와 편견들에 대해 검토하고 이를 비판하는 학습 활동을 하게 된다. 2단계는 음악을 통해 타인의 관점에서 세상을 바라보기로 이루어져 있다. 특히 주류 집단의 문화에 의해 비주류 집단, 소수자의 관점으로 세상을 바라보고 목소리에 귀를 기울여보는 활동이 핵심이라 할 수 있다. 다음으로 3단계는 간문화적 경험으로서 음악 창작 활동과 발표의 단계이다. 이 단계에서 학생들

은 다양한 문화권의 음악을 접하고 감상하고 이해하고 음악을 제작하는 일련의 음악창작활동을 하게 된다. 조별 활동으로 구성되며, 학생들은 활동을 마무리 한 후 전체 학급을 대상으로 발표를 하도록 구성된다. 마지막으로 4단계는 실천방안을 모색하는 단계이다. 학생들은 공동체 안에서 실천 가능한 방안을 토의함으로써 다양한 문화적 가치에 대한 존중과 배려의 자세에 대하여 생각을 나눈 후 마무리하는 단계이다. 이를 정리하면 다음 [그림 II-1]과 같다.

[그림 II-1] 음악창작활동 사회과 수업의 구성



3. 음악창작활동 사회과 수업과 다문화 감수성

음악창작은 학생들이 사회과 수업에서 접할 수 있는 예술 경험으로서 지식 전달이 중심이 되는 강의식 사회과 수업에서는 도달하기 어려운 정서적 영역의 목표인 다문화 감수성에 영향을 줄 것이다.

Robinson(2005)에 따르면 우리의 감정은 ‘비인지적 정서적 평가’에서부터 시작되므로 예술 경험은 우리의 생리적 반응을 동반한 감정을 일으킬 수 있다. 그러므로 후천적으로 학습 가능한 감정적 반응의 영역에 교육적인 의도를 지닌 감정 경험이라는 기회를 끼워 넣는 것이 가능할 것이다. Robinson(2005)은 예술 경험을 통해 신체에 각인되는 감정적 스펙트럼을 확대하는 것이 가능하며 이것이 곧 우리의 정서적 역량을 키우는 것이며, 이러한 정서적 역량의 성장이 ‘감정 교육’의 목적이라고 한다(Robinson, 2005; 최진·곽덕주, 2015 에서 재인용). 그러므로 음악을 활용한 사회과 수업에서의 음악창작이라는 감정의 경험의 기회는 학생들에게 감정교육이 가능함으로써 다문화 감수성 함양에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이다.

‘도덕적 상상력’은 예술 경험을 통해 더욱 섬세하고 다양한 감정을 갖게 할 수 있다(최진·곽덕주, 2015). 또한, 다양한 감정을 느낀 경험이 있는 학습자는 그 경험의 목록을 통해 주변 상황을 이전보다 더 민감하게 지각하고, 이를 토대로 이전보다 더 많은 가능성을 가지고 더욱 섬세한 지점까지 상상하게 될 수 있다(Johnson, 1993). 이렇게 지니는 상상력을 ‘도덕적 상상력’이라고 한다. Johnson은 오늘날과 같이 복잡하고 다원화된 사회에서는 ‘좋은’에 대한 서로 다른 개념이 공존하며 다양한 질적 가치들이 얹혀있기 때문에 우리가 마주치는 윤리적 상황의 오직 한 가지 올바른 법칙과 행위를 발견하는 것이 불가능하다고 보았다. 그러므로 인간성 교육은 일차적 관점에서 벗어나 삶을 위한 이상들을 고양하는 문제로 이해될 필요가 있을 것이다. 그의 논의에 따르면 도덕적 상

상력은 “우리의 품성에 대한 새로운 차원, 타인과 맺는 관계에서 새로운 방향, 나아가 사회적 조직체계의 새로운 형태를 상상(Johnson, 1993)” 하는 것과 관련이 있다. 그리고 예술을 경험함으로써 이러한 상상력은 섬세하고 정교하게 작동될 수 있다(최진·곽덕주, 2015). 왜냐하면 예술 경험을 통해 우리는 예술가의 섬세하고 예민한 시각으로 포착하게 된 삶의 장면과 감정 앞에 놓이게 되어 마치 그들의 눈에 비친 세상을 나 자신이 보는 것과 같은 체험을 할 수 있기 때문이다. 이를 통해 우리는 일상의 삶 속에서 이전보다 섬세하고 폭넓은 감정의 스펙트럼을 갖게 된다. 이는 곧 세계나 타인에 대한 나의 개인적 반응이 더 섬세하고 민감하며 창의적이라는 것을 의미한다. 즉 보다 섬세하고 다양하게 행하게 되는 신중한 행위들은 주어진 상황에 대한 단순한 ‘적응’을 넘어 그 상황의 다층적인 차원을 정서적으로 인정하고 이해하는 것으로, 새로운 대안들을 떠올릴 수 있는 창의력의 발현이라 할 수 있다(최진·곽덕주, 2015).

Volk(2004) 역시 다문화 음악교육을 “타자 이해”를 통해 자아 개념과 자기 이해를 증진하게 하는 인본 교육으로 본다. 이는 자신 뿐 아니라 타자의 문화를 이해하고자 하는 다문화 감수성의 의미와도 일맥상통한다. 인간 본성과 인간 존재의 의미에 대해 탐구한 Kant(1794)는 음악을 포함한 모든 예술의 행위가 우리 인간의 도덕적 본성에 관여한다는 점을 깊게 성찰한 철학자였다. 그에 따르면 음악 행위는 인간의 정서에 작용해 심성을 풍부하고 부드럽게 하며, 나아가 다른 인격체와 협동하는 사회적 존재로서 성장하고 살아가도록 하여 협동적 시민으로서의 독립된 인격체 형성에 밑거름이 된다(민경훈 외, 2014). Bamford는 음악 교육을 통해 문화적 정체성과 개인적 만족을 얻고, 음악 교과 이외의 모든 과목을 같이 연계시킨 교육으로 다문화 감수성을 향상시키고, 내면적으로 감성적, 정서적 태도를 발달시켜야 한다(Bamford, 2010-2011)고 주장하였다. 이처럼 학생들의 예술 경험은 학생들에게 다양한 문화에 대한 이해와 폭넓고 섬세한 감정의 스펙트럼을 가짐으로서 도덕적인 감수성을 향상시킨다. 이를 사회과 다문화 수업에 충분히 발현한다면 음악창작활동

사회과 수업은 다문화 사회에 필요한 역량인 다문화 감수성에 직접적 영향을 줄 수 있을 것이다.

이러한 논의가 학교 교육 현장에 주는 시사점은 아이들에게 호소하기 쉬운 예술의 정서적, 감정적 특성에 주목하여, 무엇보다도 학생들이 예술과 개인적으로 만날 수 있게 하는 것, 그리고 창작활동에 학생들이 정서적으로 참여하도록 하는 것이 중요하다는 것이다. 즉 학습자가 예술을 경험하게 하는 것은 특정 작품이나 활동 속에 내재되어 있는 예술의 본질적 특성을 체험하게 할 것이다. 최진·곽덕주(2015)는 이것이 이미 완성된 예술작품을 ‘감상’ 하는 것과 자신의 작품을 ‘창작’ 하는 것 모두에 해당될 수 있다고 본다. 왜냐하면 결국 예술을 경험함에 있어 중요한 것은 학습자가 어떤 방식으로 자신의 눈앞에 있는 대상과 상호 작용을 하는가의 문제이기 때문이다. 그러므로 예술을 창작하는 활동, 즉 음악창작은 사회과 수업에서 활용할 경우 학습자가 예술 경험을 함으로서 서사적 상상력이 발휘되어 감정 교육이 가능할 것이다. 이러한 감정 교육은 음악창작활동 사회과 수업으로의 감정이입을 통한 상호작용 태도에 긍정적 영향을 줄 것이고, 상호작용 참여의 욕구, 그리고 가치 교육으로 인한 문화 간 차이존중 차원의 다문화 감수성을 향상시킬 수 있을 것이다. 학생들이 미적 체험을 상상에 따라 표현할 때, 표현 욕구에 대한 자체 만족효과가 있고 작품의 예술성에 대한 평가를 떠나서 작품을 낸 것에 대한 성취감을 갖는다(권덕원 외, 2012). 예술 창작 활동으로 인한 성취감은 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성을 향상시킬 것이다. 이상의 논의를 종합해보면 음악창작활동 사회과 수업은 예술의 창작이라는 활동을 통해 학습자의 다문화 감수성에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이다.

4. 선행연구 고찰

다문화 감수성을 위한 교수-학습과 관련한 선행 연구는 예술을 활용한 사회과 다문화교육 관련 논문은 프로그램 연구가 대부분이다. 또한, 다문화교육에서의 예술 관련 연구는 실증적인 연구보다는 주로 다문화교육에서의 예술 활용 방안을 제안하고, 이를 사례 연구 하는 경우가 다수를 차지한다.

박지영(2014)은 학생들의 다문화 감수성 함양을 위하여 음악 교육 프로그램을 개발하였다. 프로그램을 총 24 차시로 구성하였으며, 다문화 감수성의 5가지 구성요소인 상호작용 참여도, 문화 차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도를 음악 교육 프로그램 속에 배치하여 차시별 내용 속에서 학습자가 다문화 감수성을 신장시킬 수 있도록 설계하였다(박지영, 2014).

정문성·전영은(2014)은 사회와 예술의 통합수업 ‘사회로 예술하기’ 수업의 2차시 분량을 대상으로 관찰, 분석하고 사회과와 예술의 통합 의미와 그 가능성을 모색하였다. 사회와 예술이 통합되면서 교사와 학생이 사용할 수 있는 학습 방법과 학습 자료의 선택 기회가 많아지게 되어 학습자의 참여가 활발하였으며 높은 학습 동기가 유지되었다(정문성·전영은, 2014). 설연경(2016)은 문화예술에 기반을 둔 다문화 감수성 함양을 위한 다문화 교육프로그램을 구성하고 이를 사례 분석하였다. 이 연구에서는 다문화 교육의 의미를 소수자를 위한 교육에서 다수를 대상으로 하는 교육으로 확대해야 함을 강조하였다. 그리하여 구성주의를 기반으로 다문화 교육 프로그램을 개발하여 적용하고 프로그램이 실제 어떠한 효과가 있는지 보고자 하였다. 초등학생을 대상으로 프로그램을 적용하고, 그 결과 인지적, 정서적, 실천적 측면에 효과적이었으며, 특히 정서적 영역에 가장 많은 영향을 주었음을 알 수 있었다.

경제연(2015)은 다문화 감수성 함양을 위해 아동문학을 활용하여 다문

화교육 프로그램을 구성하였다. 다문화 관련 아동 문학을 다문화교육 목표에 따라 내용을 분석하고 적용하여 다문화교육 프로그램을 진행하였다. 그 결과 다른 문화에 대한 존중과 이해에 있어 아동 문학이 많은 영향을 줄 수 있으며, 장기간 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 조대훈·박민정(2009)은 학교 교실수업과 관련된 다문화교육의 교수법에 대한 실천적 정보가 부족함을 지적하며 다문화 감수성 향상을 위한 방법으로 간 문화적 체험을 활용한 다문화 수업모형을 제안하였다. 그리하여 Merryfield(2005)의 다문화 수업 전략을 기반으로 ‘다문화 감수성 증진 모형’을 제안하였다. 그러나 연구의 모형을 적용하기에 학교 현장의 어려움을 지적하며, 다문화교육은 단순히 다문화가정의 증가에 대한 임시적 처방과 제안 수준을 뛰어넘어야 하며 우선으로 학교 교육과정 기조의 근본적 수정이 이루어져야 함을 강조하였다(조대훈·박민정, 2009; p.60).

그러나 다문화교육이 이루어지는 현장에 활용되기 위한 교수-학습 수업은 여러 연구 절차를 통하여 그 효과가 입증되어야 할 것이다. 또한 더 많은 학습자들이 다문화 감수성 함양을 위한 교육에 참여하기 위해서는 프로그램의 형태보다 사회과 교육 현장에 적용될 수 있는 다문화 수업의 방안이 마련되어야 한다. 그런데, 사회과 다문화교육에서 실제 활용할 수 있는 다문화 감수성 함양을 위한 다양하고 구체적인 교수법에 대한 연구는 아직 부족한 실정이라 할 수 있다. 본 연구는 선행연구를 바탕으로 다문화 감수성을 고양할 수 있는 교육적 대안으로서 음악창작 활동 사회과 수업을 제안하고 그 효과성을 확인하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 질문

본 연구의 주된 목적은 학생들의 다문화 감수성 함양에 효과적인 사회과 교수·학습 방법을 탐구하는 데 있다. 이는 기존의 인지 중심의 다문화 교육만으로는 학생들의 다문화 감수성 함양에 제한점이 있을 것이라는 가정에서 출발한 것이다. 그리하여 예술 경험으로서 음악창작활동 사회과 수업을 설계하였고, 이것이 실제로 다문화 감수성에 효과적인지 분석하고자 다음과 같은 연구 질문을 바탕으로 유사 실험 연구를 진행하였다.

■ 주 연구 질문 : 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 다문화 감수성 함양에 효과적인가?

■ 세부 연구 질문

1. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?
2. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?
3. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?
4. 음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 학습자의 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?

2. 연구 대상

본 연구의 대상은 중학교 1, 2학년 학생들이며 선정 근거는 다음과 같다. 학생들을 대상으로 한 다문화 교육의 효과성 검증 연구가 주로 아동기와 초등학교 단계에서 이루어지고 있다. 이러한 실정을 고려하여 연구의 외연을 확장하는 측면에서 본 연구는 중학교 학생들을 대상으로 한다. 또한, Erikson의 8단계 심리·사회적 발달이론에 따르면 청소년기 학생들은 자아 정체감을 형성하는 시기로 사회와 문화에서 요구하는 가치에 대한 갈등이 두드러지는 시기(신명희 외, 2014)이다. 그러므로 다문화 감수성과 같은 정서적 영역의 가치관과 태도는 청소년기에 내면화되어 전 생애에 걸쳐 지속적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 가치관과 태도가 본격적으로 형성되고 발달하는 단계의 청소년이 대상이 되는 사회과의 다문화교육이 절실하다고 할 수 있다. 그러나 고등학교 입시 일정 등의 현실적 제약과 여건으로 중학교 3학년은 연구 대상에서 제외하였다.

이러한 근거에 따라 중학교 3개 학교에서 6학급을 선정하여 총 300명의 학생이 본 연구의 연구 대상이자 연구 참여자로 선정되었다. 그리하여 본 연구는 서울특별시 강북구 소재 공립 중학교 2학년 6학급, 인천광역시 서구 소재 공립중학교 1학년 2학급, 그리고 인천광역시 부평구 소재 공립중학교 1학년 4학급으로 총 3개 학교 12개 학급을 대상으로 하였다. 다만 수집된 자료를 분석하는 과정에서 설문지의 응답에 불성실하게 임한 경우 분석 대상에서 제외하여 최종적으로 유효하게 측정된 응답자는 총 284명이다. 이 중 여학생은 170명(59.9%), 남학생은 114명(40.1%)이다. 분석 대상의 학년별 구성은 중학교 1학년 150명(52.8%), 중학교 2학년 134명(47.2%)이다. 본 연구의 독립 변인인 수업 방법에 따라 처치집단인 음악창작활동 사회과 수업을 받은 학생은 6학급 141명(49.6%), 비교집단인 강의식 사회과 수업을 받은 학생은 6학급 143명(50.4%)으로 구성되었다. 다음의 [표 III-1]은 연구 참여자들의 인구통계학적 특성을 정리한 것이다.

[표 III-1] 연구 참여자의 배경 정보

| 구분 | | 빈도(명) | 비율 |
|----|---------|-------|-------|
| 성별 | 남자 | 114 | 40.1 |
| | 여자 | 170 | 59.9 |
| | 합계 | 284 | 100.0 |
| 학년 | 중학교 1학년 | 150 | 52.8 |
| | 중학교 2학년 | 134 | 47.2 |
| | 합계 | 284 | 100.0 |

3. 연구 변인과 조사 도구

1) 종속 변인

본 연구의 종속 변인은 다문화 감수성이다. 다문화 감수성은 학습자가 다문화 사회에서 필수적으로 갖추어야 할 정서적 영역의 다문화 역량이다. 학습자의 다문화 감수성 측정을 위한 검사 도구는 Chen과 Starosta(2000)이 고안한 Intercultural Sensitivity Scale(ISS)을 보완한 척도이다. 다문화 감수성은 총 24개 문항이며 이에 대한 응답은 리커르트(Likert) 5점 척도로 ‘매우 그렇지 않다’에서 ‘매우 그렇다’로 답변하게 되어 있다. 기존 Chen과 Starosta(2000)의 연구에서는 ‘다문화 감수성’을 ‘상호작용에의 참여’, ‘문화 간 차이존중’, ‘상호작용에의 유능감’, ‘상호작용 향유’, ‘상호작용에 대한 관심’이라는 다섯 가지 항목으로 구분하였으나(Chen & Starosta, 2000), 문항의 내용 반영에 수정이 필요하다고 판단하였다. 그러므로 본 연구에서는 ‘상호작용 향유’ 및 ‘상호작용에 대한 관심’이라는 기존의 두 항목을 상호작용에 대한 감정과 상호작용에 대한 관심을 표현하는 것으로 이해하고 ‘상호작

용에 대한 태도’로 종합하였다. 그리하여 다문화 감수성을 총 4가지 항목 ‘상호작용 참여’, ‘문화 차이 존중’, ‘상호작용 자신감’, ‘상호작용에 대한 태도’로 구분하였다. 이를 정리한 다문화 감수성의 하위 요소는 [표 III-2]와 같다.

[표 III-2] 다문화 감수성의 하위 요소

| 하위 요소 | 내용 |
|-------------|--|
| 상호작용 참여 | 다른 문화에 대한 사람들 간의 교류에 어떠한 태도를 가졌는지 |
| 문화 차이 존중 | 고유의 문화로 인해 발생하는 서로 다른 가치관이나 행동에 대해 얼마나 공감하고 개방성을 보이는가 |
| 상호작용에 대한 태도 | 상호작용 속에서 일어나는 자신의 감정과 이러한 상황에서 타인을 대하는 자신의 모습을 객관적으로 바라보고 판단하는 것 |
| 상호작용 자신감 | 다른 문화권의 사람들과 교류하는 상황에서 자신의 상호작용 능력에 대한 자기 진단과 존중감 |

이에 따라 다문화 감수성을 측정하기 위해 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감의 차원을 담은 총 24개의 문항으로 구성된 사전, 사후 설문지를 구성하였다. 다문화 감수성을 측정하는 데 있어 사전, 사후 설문 문항이 같기 때문에 그 순서와 글씨체를 바꾸어 학습효과로 인한 결과의 왜곡을 방지하고자 하였다. 또한, 통제 변인과 관련한 문항은 두 번 반복하여 측정할 필요가 없으므로 사전 설문에 포함하였다. 본 연구에서 사용한 다문화 감수성 설문의 구성은 다음 [표 III-3]과 같다.

[표 III-3] 다문화 감수성 하위 요소 별 문항 번호

| 다문화 감수성 하위 요소 | 문항 수 | 설문지 문항 |
|------------------|------|---|
| 상호작용 참여 | 7문항 | 1, 2, 3, 4, <u>5</u> , 6, 7 |
| 문화 차이 존중 | 6문항 | <u>8</u> , <u>9</u> , 10, 11, <u>12</u> , <u>24</u> |
| 상호작용에 대한 태도 | 6문항 | <u>18</u> , <u>19</u> , <u>20</u> , 21, 22, 23 |
| 상호작용 자신감 | 5문항 | 13, <u>14</u> , 15, 16, 17 |

-는 역산문항 (사전설문 기준)

본 연구의 다문화 감수성 척도 신뢰도는 Cronbach α .90로서 Chen과 Starosta(2000)가 밝힌 신뢰도 Cronbach α .87과 비슷하게 나타나 신뢰도를 확보하였다고 판단한다. 설문지 문항 간 신뢰도는 다음의 [표 III-4]와 같다. 더불어 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인에 대한 선행 연구의 분석을 통해 설정된 본 연구의 통제 변인인 성별, 주관적 경제 수준, 해외여행 및 해외 거주 경험, 주요 타자의 다문화에 대한 인식을 묻는 문항은 사전 설문을 통해 수집되었다.

[표 III-4] 설문지 문항 간 신뢰도

| 변인 | 구분 | 세부항목 | Cronbach α 계수 | |
|-------|------------|-------------|----------------------|------|
| 종속 변인 | 다문화 감수성 | 상호작용 참여 | .755 | .900 |
| | | 문화 차이 존중 | .662 | |
| | | 상호작용에 대한 태도 | .804 | |
| | | 상호작용 자신감 | .710 | |

2) 독립 변인

본 연구의 독립 변인은 사회과 다문화수업의 방법으로 Merryfield(2005)의 다문화 교육의 교수·학습 전략을 바탕으로 구성된 4단계의 음악창작활동 사회과 수업과 강의식 사회과 수업이다. 본 연구에서 다루고자 하는 사회과 다문화수업의 내용은 현행 교육과정에 근거하여 중등학교 사회과 교육과정 중 ‘문화의 이해’의 문화를 바라보는 여러 가지 태도의 내용을 활용할 것이다. 그리하여 현행 교육과정 내 본 연구의 수업에서 다루고자 하는 내용은 다음과 같다.

(2) 문화의 이해²⁾

인간은 주어진 환경에 적응해 가는 과정에서 문화를 만들고 발전시켜 왔음을 이해한다. 문화를 바라보는 다양한 태도를 이해하고, 문화상대주의적 태도를 가진다. 대중매체와 대중문화의 상호작용을 인식하고, 바람직한 대중문화 형성을 위해 갖추어야 할 태도를 모색한다.

(가) 문화의 의미를 이해하고, 문화가 가지는 특징을 사례를 통해 분석한다.

(나) 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 비교하고, 다른 문화들을 이해하기 위한 바람직한 태도를 가진다.

(다) 대중매체와 대중문화의 의미와 특징을 이해하고, 대중문화를 비판적으로 평가하는 태도를 가진다.

위와 같은 동일한 성취기준을 바탕으로 음악 창작 활동을 활용한 사회과 수업과 강의식 사회과 수업을 구성하였다. 그리하여 4단계의 수업은 사회·문화적 신화 낫설게 보기, 음악을 통해 타인의 관점에서 세상 보기, 음악창작과 발표, 실천방안 모색으로 이루어지며, 이를 2차시에 걸쳐 진행하였다. 동일한 4단계의 수업에서 처치가 이루어지는 단계는 2, 3단

2) 교육부(2015b). 2015 개정 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호

계로 동일한 내용을 음악창작활동과 강의식 수업의 탐구 활동의 형태로 다르게 구성하여 진행하였다. 구체적으로 음악창작은 관련 음악을 듣고 캠페인 송 제작 활동이 이루어지며, 강의식 사회과 수업에서는 이와 같은 내용을 사례로 제시하고 캠페인 문구 제작 활동을 진행하였다. 이를 표로 정리하면 다음 [표 III-5]와 같다.

[표 III-5] 음악창작활동과 강의식 사회과 수업의 구성

| 단계 | 음악창작활동 사회과 수업 | 강의식 사회과 수업 |
|-----|-------------------------|-------------------------|
| 1단계 | 사회·문화적 신화 낯설게 보기 | |
| 2단계 | 음악을 통해 타인의 관점에서 세상보기 | 사례를 통해 타인의 관점에서 세상보기 |
| 3단계 | 캠페인 송 제작 및 발표 | 캠페인 문구 제작 및 발표 |
| 4단계 | 실천방안 모색 및 마무리 | |

음악창작활동 사회과 수업에서 활용할 음악의 예는 다음과 같다. 선정 한 음악은 The Raiders - Indian Reservation, 윤미래 - 검은 행복, Bob Marley - I shot the sheriff이다. 세 곡 모두 비교적 빠른 박자로 이루어져 있으며 슬픈 분위기보다는, 애환이 담기고 비장하며 호소력이 짙은 노래이다. 또한, 사회적 소수자나 약자의 입장에서 차별의 경험과 그 아픔을 다루는 내용으로 이루어져 있다는 공통점이 있다.

3) 통제 변인

본 연구는 기존의 다문화 교육과 다문화 감수성 관련 선행연구들을 바탕으로 통제 변인을 설정하였다. 다문화 감수성에 영향을 미치는 개인의 특성으로 성별, 소득 수준, 해외여행 및 해외 거주 경험, 그리고 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 있다.

첫째, 성별은 학생들의 다문화 감수성에 영향을 줄 수 있다. 다문화 태도에 대한 선행연구에서는 성별에 있어 여성이 더 긍정적이라는 연구가 우세하였다(박수미·정기선 2004; 이정우, 2008; Ward, 1996).

둘째, 학생들의 경제 수준은 다문화 감수성에 유의한 영향이 있을 것이다. 대체로 소득이 높을수록 소수집단에 대한 개방적이고 관용적인 태도를 보이는 경향(민무숙 외, 2010; 안상수 외, 2012)이 있기 때문이다.

셋째, 성별과 소득수준 외에도 다문화 감수성에 영향을 줄 수 있는 요인으로 해외여행 및 해외 거주 경험이 있다. 해외 체류, 해외여행 등 타문화 접촉 경험이 많을수록 다문화 감수성이 높게 나타났다(김예랑·우수명, 2011; 김옥순, 2008).

넷째, 청소년 시기에는 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 가정 및 주요 타자에게 영향을 받을 수 있다. 부모와의 생활을 통해서 아동은 부모가 다른 문화와 인종에게 보이는 언어적, 비언어적 행동과 태도를 직접 배우고 관찰하고 모방한다(Banks, 1993). 그리하여 부모가 타민족이나 인종 집단에 대해 가지는 편견 및 태도와 자녀의 다문화에 대한 태도 사이에는 서로 연관성이 있다(Branch & Newcobe, 1986; Hughes, 2003; Sinclair, Dunn & Lowery, 2005; Quincana et al., 2006). 선행 연구를 살펴보면, 가족 가치관이 전통적일수록, 혈통적 국민 정체성을 가질수록 소수집단에 대한 다문화 배제 태도가 높아졌다(강성률 외, 2014). 그러므로 본 연구에서는 학생들이 자신의 다문화에 대한 태도나 가치관 외에도 상당 부분 가정이나 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 다문화 감수성에 영향을 줄 것으로 예상하여 통제 변인으로 설정하였다.

이를 바탕으로 본 연구에서는 성별, 연령, 주관적 경제 수준, 해외여행 및 해외 거주 경험, 그리고 주요 타자의 다문화에 대한 인식을 다문화 감수성에 영향을 미치는 통제 변인으로 설정하여 수업방법 이외에 학생들의 개인적 요소로 결과에 영향을 주는 것을 방지하고자 노력하였다.

4. 연구 절차와 분석 방법

1) 연구 절차

본 연구는 다문화 감수성 함양에 효과적인 사회과 교수·학습 방법을 탐구하는 데 목적이 있다. 참여 의사가 있는 학급만을 대상으로 유사 실험 연구를 실행하였다. 실험 과정은 다문화 감수성을 설문하는 사전 검사를 실시한 이후 2차시 분량의 사회과 수업(처치 집단-음악창작활동 사회과 수업, 비교 집단-강의식 사회과 수업)을 진행하고, 사후 검사를 실시하는 방식으로 실행되었다. 이를 정리하면 [표 III-6]와 같다.

[표 III-6] 연구 설계

| | 사전 검사 | 처치 | 사후 검사 |
|------|-------|-------|-------|
| 처치집단 | O_1 | X_1 | O_2 |
| 비교집단 | O_1 | X_2 | O_2 |

X_1 : 음악창작활동 사회과 수업

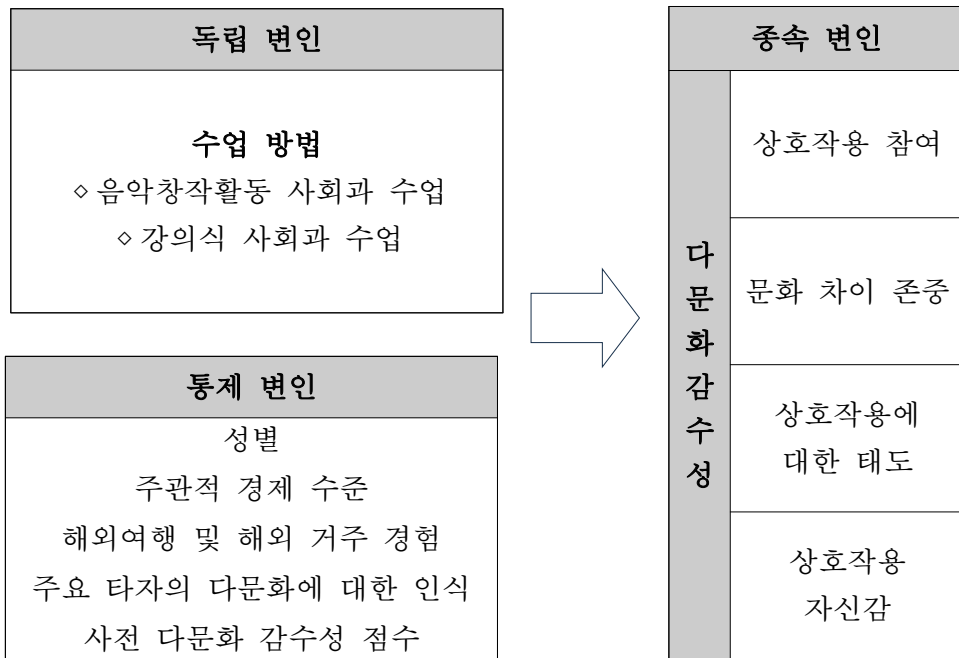
X_2 : 강의식 사회과 수업

O_1 : 다문화 감수성 사전 검사

O_2 : 다문화 감수성 사후 검사

2) 분석 방법

[그림 III-1] 연구의 분석 틀



본 연구의 주 연구 질문은 수업 방법이라는 독립 변인이 다문화 감수성이라는 종속 변인에 미치는 영향을 분석하는 것이다. [그림 III-1]에서 확인할 수 있듯이 독립 변인인 수업방법은 강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업이다. 그리고 본 연구의 종속변인은 다문화 감수성으로 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감의 네 가지 하위요소로 구성되어 있다. 이에 각기 다른 수업 처치가 다문화 감수성 함양에 유의한 영향을 미치는지를 분석하였다. 유사 실험 연구로서 처치 집단과 비교 집단을 구분에 있어 무선 할당이 이루어지지 않고 연구를 진행했기 때문에 각종 혼란 요인에 대한 통제 변인을 설정하였다. 이를 바탕으로 통제 변인을 설정하고 다중회귀분석(multiple

regression)을 통해 독립 변인인 수업 처치의 효과성을 확인하였다. 선행 연구를 바탕으로 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인(성별, 주관적 경제 수준, 해외여행 및 해외 거주 경험, 주요 타자의 다문화에 대한 인식)과 사전 다문화 감수성 점수를 통제 변인으로, 수업 방법(강의식 사회과 수업, 음악창작활동 사회과 수업)을 독립 변인으로 설정하였다. 그리하여 다음과 같은 회귀 식이 설정되었다. 통계 프로그램은 SPSS 25.0을 사용하여 분석하였다.

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e_i$$

Y_i : 다문화 감수성

(Y_1 = 상호작용 참여, Y_2 = 문화 차이 존중, Y_3 = 상호작용에 대한 태도, Y_4 = 상호작용 자신감)

a : 상수

X_1 : 수업 방법(강의식=0, 음악창작=1)

X_2 : 성별(남=0, 여=1)

X_3 : 주관적 경제 수준(하층=1, 중하층=2, 중층=3, 중상층=4, 상층=5)

X_4 : 해외여행 및 해외 거주 경험(없음=0, 있음=1)

X_5 : 주요 타자의 다문화에 대한 인식(매우 부정적=1, 부정적=2, 중간=3, 긍정적=4, 매우 긍정적=5)

X_6 : 사전 다문화 감수성 점수

e_i : 오차항

IV. 연구 결과

이장에서는 수업방법이 다문화 감수성에 미치는 효과 및 그 요인들을 통계적으로 분석한 결과를 살펴보기로 한다. 주 연구 질문은 ‘음악창작 활동 사회과 수업은 강의식 수업 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’ 이다. 이에 따른 세부 연구 질문으로 수업방법이 다문화 감수성의 하위 요소인 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감에 미치는 효과를 검증하였다. 먼저, 분석을 위해 종속 변인에 대한 기술 통계를 살펴보았다. 그리고 사후 다문화 감수성 점수가 어떠한 독립 변인과 통제 변인들에 의해 설명될 수 있는지 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 통해 분석하였다.

1. 수업 방법에 따른 다문화 감수성의 변화

1) 다문화 감수성 점수의 변화

음악창작활동 사회과 수업과 강의식 사회과 수업의 사전 다문화 감수성 점수와 사후 다문화 감수성 점수의 평균을 비교한 결과는 다음 [표 IV-1]과 같다. 다문화 감수성 점수는 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감의 네 가지 하위 요소의 평균으로 이루어져 있다.

[표 IV-1] 다문화 감수성 점수의 변화

| 수업방법 | N | 평균 | | 표준편차 | | 평균차 |
|------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| | | 사전 | 사후 | 사전 | 사후 | |
| 강의식 사회과 수업 | 143 | 3.45 | 3.52 | .44 | .47 | 0.07 |
| 음악창작활동 사회과 수업 | 141 | 3.44 | 3.76 | .57 | .61 | 0.32 |

[표 IV-1]에 따르면 강의식 사회과 수업을 받은 집단(3.45)과 음악창작활동 사회과 수업을 받은 집단(3.44)의 사전 다문화 감수성 점수의 평균은 두 집단이 매우 유사한 것으로 나타났다. 한편 처치 후 강의식 사회과 수업을 받은 집단(3.52)과 음악창작활동 사회과 수업을 받은 집단(3.76)의 사후 다문화 감수성 점수 평균 간 차이는 더 크게 나타났다. 강의식 사회과 수업의 경우 수업이 진행된 후 다문화 감수성 점수의 평균이 0.07점 상승하였다. 반면, 음악창작활동 사회과 수업 진행 후 다문화 감수성 점수의 평균은 0.32점 상승하였다. 그리하여 다문화 감수성 점수 평균의 증가 폭이 처치집단인 음악창작활동 사회과 수업에서 더 크게 나타났다.

2) 다문화 감수성 하위요소별 점수의 변화

(1) 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업 전과 후의 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수는 다음의 [표 IV-2]과 같다.

[표 IV-2] 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

| 수업방법 | N | 평균 | | 표준편차 | | 평균차 |
|------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| | | 사전 | 사후 | 사전 | 사후 | |
| 강의식 사회과 수업 | 143 | 3.38 | 3.38 | .56 | .57 | 0.00 |
| 음악창작활동 사회과 수업 | 141 | 3.38 | 3.60 | .65 | .72 | 0.22 |

강의식 사회과 수업의 전과 후에 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수의 평균에는 차이가 없었다. 반면 음악창작활동 사회과 수업이 이루어진 후 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수의 평균이 0.22점 상승하였다.

(2) 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업 전과 후의 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수는 다음의 [표 IV-3]과 같다.

[표 IV-3] 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

| 수업방법 | N | 평균 | | 표준편차 | | 평균차 |
|------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| | | 사전 | 사후 | 사전 | 사후 | |
| 강의식 사회과 수업 | 143 | 3.76 | 3.86 | .63 | .59 | 0.10 |
| 음악창작활동 사회과 수업 | 141 | 3.71 | 4.08 | .73 | .61 | 0.37 |

강의식 사회과 수업 후 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.10점 상승하였다. 반면 음악창작활동 사회과 수업이 이루어진 후 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.37점 상승하

였다. 그리하여 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수는 비교집단에 비하여 처치집단에서 증가 폭이 더 크게 나타났다.

(3) 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업 전과 후의 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수는 다음의 [표 IV-4]과 같다.

[표 IV-4] 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

| 수업방법 | N | 평균 | | 표준편차 | | 평균차 |
|------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| | | 사전 | 사후 | 사전 | 사후 | |
| 강의식 사회과 수업 | 143 | 3.52 | 3.56 | .51 | .53 | 0.04 |
| 음악창작활동 사회과 수업 | 141 | 3.50 | 3.78 | .65 | .72 | 0.28 |

강의식 사회과 수업 후 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.04점 상승하였다. 반면 음악창작활동 사회과 수업이 이루어진 후 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.28점 상승하여 비교집단에 비해 처치집단에서 평균 점수의 증가 폭이 더 큰 것으로 나타났다.

(4) 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업 전과 후의 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수는 다음의 [표 IV-5]과 같다.

[표 IV -5] 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수의 변화

| 수업방법 | N | 평균 | | 표준편차 | | 평균차 |
|------------------|-----|------|------|------|-----|------|
| | | 사전 | 사후 | 사전 | 사후 | |
| 강의식 사회과 수업 | 143 | 3.07 | 3.38 | .64 | .57 | 0.31 |
| 음악창작활동 사회과 수업 | 141 | 3.12 | 4.00 | .79 | .72 | 0.88 |

강의식 사회과 수업 후 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.31점 상승하였다. 반면 음악창작활동 사회과 수업이 이루어진 후 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수의 평균은 0.88점 상승하였다. 그리하여 비교집단에 비하여 처치집단의 평균 점수의 증가 폭이 더 큰 것으로 나타났다. 또한 기술통계에 따른 평균 점수의 증가 폭만을 고려하였을 때, 비교집단과 처치집단의 점수 변화가 가장 큰 하위 요소는 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수였다.

2. 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인

1) 예측변인 간 단순상관관계

이 절에서는 음악창작활동 사회과 수업이 다문화 감수성 함양에 미치는 효과에 대한 연구문제 검증 결과를 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시한다. 먼저 예측변인들 간 다중공선성(multicollinearity) 문제의 진단을 위해 변인 간 단순상관관계를 분석하였다. 본 연구에서 독립 변인으로 설정한 수업 방법과 통제 변인인 성별, 주관적 경제 수준, 해외여행 및 해외 거주 경험, 주요 타자의 다문화에 대한 인식, 그리고 사전 다문화 감수성 점수 간의 상관관계를 살펴보면 다음의 [표 IV -6]와 같다.

[표 IV-6] 예측변인 간 단순상관관계

| | 수업 방법 | 성별 | 주관적 경제수준 | 해외 경험 | 주요 타자의 인식 | 사전 점수 |
|-----------------|----------|-------|-------------|----------|-----------------|----------|
| 수업 방법 | 1 | | | | | |
| 성별 | .023 | 1 | | | | |
| 주관적 경제수준 | -.086 | .044 | 1 | | | |
| 해외 경험 | -.059 | .049 | .184** | 1 | | |
| 주요 타자의 인식 | -.048 | .036 | .131* | .076 | 1 | |
| 사전 점수 | -.004 | .106* | .121* | .107* | .255*** | 1 |

분석 결과, 예측변인들 간의 상관계수는 .004~.255으로 나타나 다중공선성의 가능성이 높지 않은 것으로 예상할 수 있다.

2) 사후 다문화 감수성 점수에 영향을 미친 요인

본 연구의 주 연구 질문은 ‘음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’ 이다. 이에 대해 회귀모형으로 강의식 사회과 수업과 음악창작활동 사회과 수업이 다문화 감수성에 미치는 효과를 분석한 결과는 다음 [표 IV-7]과 같다.

[표 IV-7] 사후 다문화 감수성에 대한 다중회귀분석

| | B | 표준오차 | 베타 | t | 유의확률 | VIF |
|-----------------|-------|------|-------|-------|---------|-------|
| (상수) | 1.815 | .238 | | 7.632 | .000*** | |
| 수업 방법 | .236 | .058 | .212 | 4.053 | .000*** | 1.012 |
| 성별 | .037 | .059 | .033 | .626 | .532 | 1.014 |
| 주관적 경제수준 | -.024 | .041 | -.032 | -.597 | .551 | 1.063 |
| 해외 경험 | -.042 | .061 | -.037 | -.695 | .487 | 1.047 |
| 주요 타자의 인식 | .034 | .037 | .050 | .914 | .362 | 1.084 |
| 사전 점수 | .480 | .060 | .435 | 7.977 | .000*** | 1.095 |

| R | R 제곱 | 수정된 R 제곱 | 추정값의 표준오차 |
|------|------|----------|-----------|
| .498 | .248 | .231 | .488 |

| 모형 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|------|--------|-----|-------|--------|---------|
| 회귀모형 | 21.724 | 6 | 3.621 | 15.207 | .000*** |
| 잔차 | 65.952 | 277 | .238 | | |
| 합계 | 87.676 | 283 | | | |

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1 ~ 2 사이의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 보인다. [표 IV-8]에 따르면 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 학생들의 사후 다문화 감수성 향상 정도를 24.8% 설명한다. 본 모형은 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{df=6,277}=15.207, p=.000$).

분석 결과에 따르면 독립 변인인 수업방법은 학습자의 다문화 감수성 점수에 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다($B=.0236, p=.000$). 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 모두 동일하다면 음악창작활동 사회과 수업을 진행한 경우 강의식 사회과 수업보다 사후 다문화 감수성 점수가 .236점 높았다.

통제 변인 중 사전 다문화 감수성 점수도 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의하다($B=.480, p=.000$). 하지만 통제 변인 중 학생들의 성별($B=.037, p=.532$), 주관적 경제수준($B=-.024, p=.551$), 해외여행 및 해외 거주 경험($B=-.042, p=.487$), 주요 타자의 다문화에 대한 인식($B=.034, p=.362$)은 사후 다문화 감수성 점수에 통계적으로 유의하지 않은 변인으로 나타났다.

즉 음악창작활동 사회과 수업을 경험한 학생이거나 사전 다문화 감수성 점수가 높은 경우, 그렇지 않은 학생에 비해 ‘다문화 감수성’이 높은 편인 것으로 나타났다. 특히 사전 다문화 감수성 점수는 표준화된 계수가 다른 변인들에 비해 절댓값이 크게 나타났기 때문에 상대적으로 영향력이 높다고 할 수 있다. 본 연구의 처치인 음악창작활동 사회과 수업은 제한된 짧은 시간 안에 이루어졌기 때문에 기존에 학생이 지니고 있었던 다문화 감수성 정도가 사후 다문화 감수성 점수에 큰 영향을 미친 것으로 보인다.

3) 사후 다문화 감수성 하위요소별 점수에 영향을 미치는 요인

(1) 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수에 영향을 미치는 요인

첫 번째 하위 연구 질문인 ‘음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’에 대해 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음의 [표 IV-8]과 같다.

[표 IV-8] 사후 상호작용 참여 점수에 대한 다중회귀분석

| | B | 표준오차 | 베타 | t | 유의확률 | VIF |
|-----------------|-------|------|-------|--------|---------|-------|
| (상수) | 1.733 | .266 | | 6.509 | .000*** | |
| 수업 방법 | .215 | .070 | .165 | 3.061 | .002** | 1.012 |
| 성별 | .087 | .072 | .065 | 1.210 | .227 | 1.007 |
| 주관적 경제수준 | .035 | .049 | .039 | .707 | .480 | 1.057 |
| 해외 경험 | -.084 | .073 | -.063 | -1.155 | .249 | 1.048 |
| 주요 타자의 인식 | -.002 | .045 | -.003 | -.055 | .956 | 1.069 |
| 사전 점수 | .452 | .060 | .416 | 7.552 | .000*** | 1.060 |

| R | R 제곱 | 수정된 R 제곱 | 추정값의 표준오차 |
|------|------|----------|-----------|
| .457 | .208 | .191 | .589 |

| 모형 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|------|---------|-----|-------|--------|---------|
| 회귀모형 | 25.309 | 6 | 4.218 | 12.158 | .000*** |
| 잔차 | 96.102 | 277 | .347 | | |
| 합계 | 121.411 | 283 | | | |

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 보인다. [표 IV-8]에 따르면 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 학생들의 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 향상 정도를 20.8% 설명한다. 이 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{df=6,277}=12.158$, $p=.000$).

분석 결과에 따르면 독립 변인인 수업방법은 상호작용 참여 차원의 다문화 감수성 점수에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다($B=.215$, $p=.002$). 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 모두 동일하다면 음악창작활동 사회과 수업을 진행한 경우 강의식 사회과 수업보다 상호작용 참여 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 .215점 높았다.

통제 변인 중 상호작용 참여 차원의 사전 다문화 감수성 점수도 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($B=.452$, $p=.000$). 그러나 통제 변인 중 학생들의 성별($B=.087$, $p=.227$), 주관적 경제수준($B=.035$, $p=.480$), 해외여행 및 해외 거주 경험($B=-.084$, $p=.249$), 주요 타자의 다문화에 대한 인식($B=-.002$, $p=.956$)은 상호작용 참여 차원의 사후 다문화 감수성 점수에 통계적으로 유의하지 않은 변인으로 나타났다.

즉 강의식 사회과 수업보다 음악창작활동 사회과 수업이 학생들의 상

호작용 참여 차원의 다문화 감수성에 더 효과적일 것이다. 앞에서 확인한 바와 마찬가지로 학생들의 상호작용 참여 차원의 사전 다문화 감수성 점수가 다른 변인에 비해 상대적으로 영향력이 높았다.

(2) 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수에 영향을 미치는 요인

두 번째 하위 연구 질문인 ‘음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’에 대해 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음의 [표 IV-9]과 같다.

[표 IV-9] 사후 문화 차이 존중 점수에 대한 다중회귀분석

| | B | 표준오차 | 베타 | t | 유의확률 | VIF |
|-----------------|-------|------|-------|--------|---------|-------|
| (상수) | 2.517 | .244 | | 10.305 | .000*** | 1.012 |
| 수업 방법 | .226 | .066 | .186 | 3.423 | .001** | 1.018 |
| 성별 | .050 | .068 | .040 | .733 | .464 | 1.018 |
| 주관적 경제수준 | -.067 | .046 | -.080 | -1.442 | .150 | 1.059 |
| 해외 경험 | .018 | .069 | .015 | .267 | .790 | 1.045 |
| 주요 타자의 인식 | .106 | .042 | .140 | 2.507 | .013* | 1.078 |
| 사전 점수 | .305 | .050 | .341 | 6.068 | .000*** | 1.083 |

| R | R 제곱 | 수정된 R 제곱 | 추정값의 표준오차 |
|------|------|----------|-----------|
| .440 | .194 | .176 | .554 |

| 모형 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|------|---------|-----|-------|--------|---------|
| 회귀모형 | 20.419 | 6 | 3.403 | 11.100 | .000*** |
| 잔차 | 84.927 | 277 | .307 | | |
| 합계 | 105.347 | 283 | | | |

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 보인다. [표 IV-10]에 따르면 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 학생들의 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 향상 정도를 19.4% 설명한다. 이 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{df=6,277}=11.100, p=.000$).

분석 결과에 따르면 수업방법은 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성 점수에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다($B=.226, p=.001$). 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 모두 동일하다면 음악창작활동 사회과 수업을 진행한 경우 강의식 사회과 수업보다 문화 차이 존중 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 .226점 높았다.

독립 변인 중 문화 차이 존중 차원의 사전 다문화 감수성 점수는 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의하다($B=.305, p=.000$). 또한 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다($B=.106, p=.013$). 반면 학생들의 성별($B=.050, p=.464$), 주관적 경제수준($B=-.067, p=.150$), 그리고 해외여행 및 해외 거주 경험($B=.018, p=.790$)은 문화 차이 존중 차원의 사후 다문화 감수성 점수에 통계적으로 유의하지 않은 변인으로 나타났다.

즉 문화 차이 존중 차원의 사전 다문화 감수성 점수가 높고, 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 높으며 음악창작활동 사회과 수업에 참여한 학생이 문화 차이 존중 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 높게 나타난다. 학생들의 경우 가정이나 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 학생들의 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성에 영향을 미치는 것을 확인하였다. 이는 부모가 타 민족이나 인종 집단에 대해 가지는 편견 및 태도와 자녀의 다문화에 대한 태도 사이의 연관성에 관한 연구(Branch & Newcobe, 1986; Hughes, 2003; Sinclair, Dunn & Lowery, 2005; Quincana et al., 2006)에서와 동일한 결과라 할 수 있다.

(3) 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수에 영향을 미치는 요인

세 번째 하위 연구 질문인 ‘음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’에 대해 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음의 [표 IV-10]과 같다.

[표 IV-10] 사후 상호작용에 대한 태도 점수에 대한 다중회귀분석

| | B | 표준오차 | 베타 | t | 유의확률 | VIF |
|-------------|-------|------|-------|--------|---------|-------|
| (상수) | 2.158 | .267 | | 8.077 | .000*** | |
| 수업 방법 | .232 | .069 | .182 | 3.345 | .001** | 1.012 |
| 성별 | -.023 | .071 | -.018 | -.322 | .748 | 1.017 |
| 주관적 경제수준 | -.103 | .049 | -.118 | -2.106 | .036* | 1.073 |

| | | | | | | |
|-----------------|-------|------|-------|-------|---------|-------|
| 해외 경험 | -.020 | .072 | -.016 | -.285 | .776 | 1.042 |
| 주요 타자의 인식 | .091 | .044 | .116 | 2.094 | .037* | 1.047 |
| 사전 접수 | .403 | .061 | .367 | 6.594 | .000*** | 1.061 |

| R | R 제곱 | 수정된 R 제곱 | 추정값의 표준오차 |
|------|------|----------|-----------|
| .438 | .192 | .174 | .581 |

| 모형 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|------|---------|-----|-------|--------|---------|
| 회귀모형 | 22.161 | 6 | 3.694 | 10.958 | .000*** |
| 잔차 | 93.367 | 277 | .337 | | |
| 합계 | 115.528 | 283 | | | |

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 보인다. [표 IV-11]에 따르면 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 학생들의 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 향상 정도를 19.2% 설명한다. 이 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{df=6,277}=10.958$, $p=.000$).

분석 결과에 따르면 수업방법은 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수에 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다($B=.232$, $p=.001$). 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 모두 동일하다면 음악창작활동

사회과 수업을 진행한 경우 강의식 사회과 수업보다 상호작용에 대한 태도 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 .232점 높았다.

또한 상호작용에 대한 태도 차원의 사전 다문화 감수성 점수는 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의하다($B = .403$, $p = .000$). 더불어 주요 타자의 다문화에 대한 인식($B = .091$, $p = .037$)과 주관적 경제수준($B = -.103$, $p = .036$)이 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의하였다. 반면 학생들의 성별($B = -.023$, $p = .748$)과 해외여행 및 해외 거주 경험($B = -.020$, $p = .776$)은 상호작용에 대한 태도 차원의 사후 다문화 감수성 점수에 통계적으로 유의하지 않은 변인으로 나타났다.

정리하면 강의식 사회과 수업보다 음악창작활동 사회과 수업이 상호작용태도 차원의 다문화 감수성을 함양하는 데 더욱 효과적이라는 것을 알 수 있다. 그리고 사전 상호작용에 대한 태도 점수가 높은 학생일수록 상호작용에 대한 태도 차원의 다문화 감수성 점수가 높게 나타났다. 또한 학생들의 경우 가정이나 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 학생들의 상호작용 태도 차원의 다문화 감수성에 영향을 준다. 이는 강성률 외(2014)의 가족가치관과 다문화 배제태도의 관련성을 밝힌 연구와 일치한 결과라 볼 수 있다.

(4) 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수에 영향을 미치는 요인

네 번째 하위 연구 질문인 ‘음악창작활동 사회과 수업은 강의식 수업에 비해 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 함양에 효과적인가?’에 대해 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음의 [표 IV-11]과 같다.

[표 IV-11] 사후 상호작용 자신감 점수에 대한 다중회귀분석

| | B | 표준오차 | 베타 | t | 유의확률 | VIF |
|-----------------|-------|------|-------|-------|---------|-------|
| (상수) | 1.742 | .281 | | 6.207 | .000*** | |
| 수업 방법 | .282 | .082 | .185 | 3.451 | .001** | 1.015 |
| 성별 | .072 | .083 | .047 | .870 | .385 | 1.006 |
| 주관적 경제수준 | .059 | .057 | .056 | 1.024 | .307 | 1.060 |
| 해외 경험 | -.054 | .085 | -.034 | -.632 | .528 | 1.046 |
| 주요 타자의 인식 | -.007 | .051 | -.008 | -.141 | .888 | 1.046 |
| 사전 점수 | .436 | .058 | .408 | 7.506 | .000*** | 1.040 |

| R | R 제곱 | 수정된 R 제곱 | 추정값의 표준오차 |
|------|------|----------|-----------|
| .463 | .214 | .197 | .683 |

| 모형 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 유의확률 |
|------|---------|-----|-------|--------|---------|
| 회귀모형 | 35.199 | 6 | 5.867 | 12.564 | .000*** |
| 잔차 | 129.341 | 277 | .467 | | |
| 합계 | 164.540 | 283 | | | |

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 보인다. [표 IV-12]에 따르면 회귀 모형에 포함된 독립 변인들은 학생들의 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 향상 정도를 21.4% 설명한다. 이 모형의 설명량은 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다($F_{df=6,277}=12.564, p=.000$).

분석 자료에 따르면 수업방법은 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 점수에 $p < .01$ 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다($B=.282, p=.001$). 회귀계수로 볼 때, 다른 조건이 모두 같다면 음악창작활동 사회과 수업을 진행한 경우 강의식 사회과 수업보다 상호작용 자신감 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 .282점 높았다.

또한 상호작용 자신감 차원의 사전 다문화 감수성 점수는 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의하다($B=.436, p=.000$). 하지만 학생들의 성별($B=.072, p=.748$), 주관적 경제수준($B=.059, p=.307$), 해외여행 및 해외 거주 경험($B=-.054, p=.776$), 그리고 주요 타자의 다문화에 대한 인식($B=-.007, p=.888$)은 상호작용 자신감 차원의 사후 다문화 감수성 점수에 통계적으로 유의하지 않은 변인으로 나타났다.

정리하면 상호작용 자신감 차원의 사전 다문화 감수성 점수가 높고 음악창작활동 사회과 수업에 참여한 학생이 상호작용 자신감 차원의 사후 다문화 감수성 점수가 높게 나타난다. 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성은 비교집단보다 처치집단의 점수 변화가 가장 큰 하위 요소로 나타났다. 상호작용 자신감 차원의 사전 다문화 감수성 점수는 앞서 살펴본 것과 마찬가지로 표준화된 계수가 다른 변인에 비교해 절댓값이 크기 때문에 상대적으로 영향력이 높다고 볼 수 있다.

V. 결론

1. 연구결과 및 논의

본 연구는 사회과에서 다문화 사회의 구성원으로서 가져야 할 정서적 영역의 다문화 역량인 다문화 감수성을 효과적으로 함양시킬 방안을 탐구하고 그 효과성을 분석하는 것을 목표로 실행되었다. 이는 다문화 사회의 도래로 타문화를 존중하고 적극적으로 상호작용할 수 있는 성숙한 시민을 길러내기 위한 교육에 대한 필요성에서 출발한 것이다.

다문화 사회의 성숙한 시민은 타문화에 대한 편견이 없고 다른 문화의 사람들과의 상호작용에 대한 적극적인 의지를 갖춰야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 다양한 문화들 간의 차이를 이해하고, 인식하고, 받아들이려는 적극적인 욕구인 다문화 감수성을 함양해야 한다. 그러나 사회과의 다문화 교육은 주로 지식전달이 중심이 되는 인지적 영역의 교육이 이루어지고 있다. 사회과 다문화교육은 내용학습뿐 아니라 지식과 감성이 잘 조화될 수 있는 교육이 필요하다. 사회과의 목표로서 학생들이 다문화 감수성 함양하기 위해서는 인지적 영역뿐 아니라 정서적 영역에 효과적인 교수·학습법을 활용하여야 한다. 그러나 정서적 영역은 본질적으로 감정과 관련된 영역으로서 기존의 내용 학습만으로 학생들을 변화하기 매우 어렵다. 그러므로 사회과의 다문화 교육에서도 변혁적 접근을 취하는 적극적인 변화가 필요하다. 그리하여 본 연구에서는 다문화 감수성을 효과적으로 달성할 수 있으며, 수업에 실질적으로 활용할 수 있는 방안으로서 음악창작활동 사회과 수업을 제안하고 양자 간 효과가 있는지 분석하였다.

음악창작활동 사회과 수업이 강의식 사회과 수업에 비해 다문화 감수성 함양에 더 효과적인지를 탐구하기 위해 본 연구는 서울과 인천에 소재하는 3개 학교에서 총 12학급의 284명을 연구 대상으로 선정하였다.

그리고 독립 변인인 두 수업 방법에 동일한 성취기준을 바탕으로 Merryfield(2005)의 다문화 교수·학습 전략을 바탕으로 4단계의 사회과 수업 전략을 구성하고 이를 적용하였다. 이렇게 구성한 4단계의 수업을 2차시에 걸쳐 진행하였으며, 처치가 이루어지는 단계는 2, 3단계로 동일한 내용으로 활동을 구성하였다. 음악창작활동 사회과 수업은 음악을 듣고 캠페인 송 제작 활동을 진행하고, 강의식 사회과 수업에서는 이와 같은 내용을 사례로 제시하고 캠페인 문구 제작 활동을 진행하였다.

[표 V-1] 다문화 감수성에 대한 다중회귀분석 결과의 종합

| | 다문화 감수성 | | 상호작용 참여 | | 문화 차이 존중 | | 상호작용 태도 | | 상호작용 자신감 | |
|-------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|
| | B | p | B | p | B | p | B | p | B | p |
| 수업 방법 | .236 | .000*** | .215 | .002** | .226 | .001** | .232 | .001** | .282 | .001** |
| 성별 | .037 | .532 | .087 | .227 | .050 | .464 | -.023 | .748 | .072 | .385 |
| 경제 수준 | -.024 | .551 | .035 | .480 | -.067 | .150 | -.103 | .036* | .059 | .307 |
| 해외 경험 | -.042 | .487 | -.084 | .249 | .018 | .790 | -.020 | .776 | -.054 | .528 |
| 주변 인식 | .034 | .362 | -.002 | .956 | .106 | .013* | .091 | .037* | -.007 | .888 |
| 사전 점수 | .480 | .000*** | .452 | .000*** | .305 | .000*** | .403 | .000*** | .436 | .000*** |
| 가설 검증 | 채택 | | 채택 | | 채택 | | 채택 | | 채택 | |

수업 처치 후 다문화 감수성에 영향을 미치는 변인에 대한 검증을 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 음악창작 사회과 수업을 경험한 처치 집단의 학생들은 강의식 사회과 수업에 참여한 학생들에 비교해

다문화 감수성이 증진된 것으로 나타났다. 또한, 하위 연구 질문인 상호작용 참여, 문화 차이 존중, 상호작용에 대한 태도, 상호작용 자신감 차원의 다문화 감수성 모두 수업 방법에서 유의미한 차이가 나타났다. 특히, 다문화 감수성의 하위 요소 중 상호작용 자신감 점수가 가장 많이 향상됨을 확인할 수 있었다. 회귀 분석 결과를 정리하면 [표 V-1]과 같다.

이는 앞선 이론적 논의와 같이 예술 경험으로서 음악창작이 학생들의 다문화 감수성 함양에 효과적임을 확인 한 결과이다. 이러한 결과를 통해 사회과의 다문화 교육에서 다문화 감수성과 같은 정서적 영역의 목표에 도달하기 위한 감정 교육으로서 예술 경험을 활용할 수 있다는 것을 확인할 수 있었다. 사회과의 다문화교육에서 예술 경험으로서 학생들이 수업 내용과 관련한 노래를 듣고 가사를 제작하는 일련의 과정은 학생들의 서사적 상상력을 자극하여 타문화에 대한 감정이입과 공감을 불러일으킨 것이다. 그리하여 내용 중심의 강의식 수업에서는 쉽게 도달할 수 없는 감정적 영역의 변화를 일으킨 것으로 보인다. 예술 경험은 학생들에게 친근한 소재로서 흥미를 유발하고 적극적으로 다양한 문화와의 상호작용에 참여를 유도하였다. 또한, 이러한 경험의 과정에서 다양한 문화 간의 상호작용에 대해 긍정적 태도를 함양할 수 있었다. 특히 학생들이 사회과 수업에서 경험하는 음악창작은 다문화 감수성의 하위 요소 중 상호작용에 대한 자신감을 가장 크게 증진하게 한 것을 확인하였다. 이는 학습자가 수업에서 학습 내용 대하여 창작물을 만들어내는 예술 경험의 과정이 학생들이 타문화와의 상호작용에 긍정적이고 적극적인 자세를 가지게 한 것으로 보인다.

연구의 통제 변인 중 문화 차이 존중 차원의 다문화 감수성에서는 주요 타자의 다문화에 대한 인식이, 그리고 상호작용 태도 차원의 다문화 감수성에서는 주관적 경제 수준과 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 유의한 영향을 주었다. 청소년 시기의 학생들은 다문화 인식이 완전히 형성되지 않아 주요 타자의 다문화에 대한 인식이 다문화 감수성에 주요한

요인으로 나타났다. 연구의 통제 변인 중 성별은 박수미·정기선(2004)의 연구에서와 달리 다문화 감수성 점수에 유의미한 차이가 없었다. 이는 성인 대상의 연구와는 다르게 중학교 수준에서는 성별이 다문화 감수성의 주요 요인이 아닌 것으로 나타났다. 또한, 중학생의 경우 해외여행 및 해외 거주 경험이 주로 1~2회인 것으로 나타나 다문화 감수성에 큰 영향을 주지 않은 것으로 보인다.

즉 음악창작활동 사회과 수업은 학생들이 타인의 관점에서 세상을 바라보고, 다른 문화를 존중하는 태도를 함양하는 데 효과적이었음을 경험적으로 확인하였다. 그리하여 예술 경험으로서 음악창작활동 사회과 수업은 사회과 다문화 교육의 주요한 목표인 다문화 감수성의 함양에 효과적인 수업 방법이라 할 수 있다.

2. 교육적 시사점 및 제언

이상의 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 교육적 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 사회과에서 다양한 예술 활용의 가능성을 확인하였다. 예술은 사회를 재현해 내는 다양한 양식 중 하나로 사회과 학습에 있어 언어가 표현하지 못하는 정서적 영역의 효과적인 표현 수단이 될 수 있다. 본 연구에서 활용한 음악창작이라는 예술 경험은 사회과 다문화 교육의 주요 목표인 다문화 감수성 함양에 효과적이었다. 우리나라 사회과교육에서 예술을 활용하는 실증적 연구가 부족한 상황에서 이러한 연구 결과는 이후 사회과의 예술 활용과 관련한 연구에 도움이 될 수 있다. 본 연구에서는 예술 경험으로서 음악창작에 한해 그 효과성을 검증하였지만, 예술의 범위는 무궁히 다양하므로 이를 주제에 맞게 사회과 수업에 적용한다면 기존 사회과의 내용 중심 수업에서 다룰 수 없는 정의적 영역을 향

상시키는 수업의 효과를 확인할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 살펴본 음악창작활동 사회과 수업과 다문화 감수성 사이의 관계는 우리 사회에 적합한 사회과 다문화 교육의 방향성을 보여주었다. 우리나라 다문화 상황에서는 학습자들이 다양한 문화에 대하여 편견과 고정관념이 없이 열린 자세를 갖추는 것이 중요하다. 이에 관해 예술 경험을 활용한 사회과 수업은 사회과에서 활용할 수 있는 새로운 접근법의 시도에 대한 가능성을 보여주었다.

셋째, 본 연구에서는 기존의 Merryfield(2005)의 다문화 교수·학습 전략에 기반을 두어 수업을 구성하였기 때문에 사회과 수업에 직접 활용이 가능할 것이다. 본 연구에서 구성한 음악창작활동 사회과 수업이 기존의 사회과의 다문화 교수·학습 전략을 활용한 수업으로써 사회과의 목표인 지식, 기능, 가치·태도 영역을 다루고 있기 때문이다.

그리고 본 연구에서 확인된 결과 및 본 연구가 지닌 한계점을 바탕으로 후속 연구에 대해 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구의 통계적 한계를 보완하여 후속연구에서는 더 엄밀한 통계 기법을 사용할 필요가 있다. 학교 현장에서 실행되는 대부분의 유사 실험 연구와 마찬가지로 무작위 표본추출(random sampling)을 하지 못했기 때문이다.

둘째, 예술 경험을 활용한 사회과 수업이 다문화 감수성에 미치는 영향을 일반화하기 위해 다양한 측면에서 보완이 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 연구 질문에 대해 답하기 위하여 일부 지역의 중학교 1~2학년을 대상으로 실험을 진행하였다. 그러므로 모집단인 대한민국 중학교 학생들로 연구 결과를 일반화하기에 무리가 있다. 또한 2차시에 걸친 짧은 수업으로 인해 예술 경험이 다문화 감수성에 미치는 장기적 효과를 보기에 어려움이 있다. 그러므로 더욱 사회과에서 차후 예술 경험이 적극적으로 활용되기 위해 지역적 분포나 연령 등이 다양한 집단에서의 연구 효과와 예술 경험의 장기적 효과 등을 검증할 수 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 다문화 감수성의 효과적인 함양을 위하여 학생들 개개인의 특성을 고려한 다양한 수업 방법의 연구가 필요하다. 본 연구에서는 학생의 개인적 특성인 주요 타자의 다문화에 대한 인식, 주관적 경제수준, 그리고 사전 다문화 감수성 점수가 다문화 감수성에 유의미한 영향력이 있음을 확인하였다. 그러므로 학생들의 다양한 변인들을 고려한 효과적인 사회과의 다문화 교육이 이루어질 수 있는 후속 연구와 제도적 보완이 필요하다.

넷째, 이러한 연구 결과를 현장에 적용함에 있어 학습자의 발달단계에 따른 수업 소재의 선정이 필요하다. 연구를 실행한 교사의 피드백에 따르면 학생들이 영어보다 한국 노래에 더욱 큰 관심을 보였으며, 학생들에게 큰 효과가 있었다. 그러므로 후속 연구에는 학습자의 발달 단계를 고려한 학습 소재를 선정하면 더욱 효과가 클 것이라 예상한다.

참 고 문 헌

- 강성률·임성옥(2014). 한국인의 가족가치관과 혈통적 국민정체성이 다문화 배제태도에 미치는 영향 - 문화 간 감수성의 매개효과를 중심으로, **정신보건과 사회사업**, 42(2), 91-120.
- 경제연(2015). **아동문학 활용 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다문화 감수성에 미치는 영향**, 경인교육대학교 석사학위 논문.
- 교육과학기술부(2007). 2007년도 다문화가정 자녀교육지원계획.
- 교육부(2015a). 2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표.
- 교육부(2015b). **2015 개정 사회과 교육과정**. 교육부 고시 제2015-74호
- 권덕원 외(2008). **음악교육철학**. 경기: 교육과학사.
- 김예랑·우수명(2011). 국제 사회복지기관 실무자의 다문화 감수성에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색적 연구. **정신보건과 사회사업**, 39, 155-184.
- 김옥순(2008). 한·중 예비교사들의 문화 간 감수성 비교연구. **비교교육연구**, 18(1), 193-217.
- 김정덕·모경환(2011). 문화성향과 다문화 감수성 관계 연구. **교육문화연구**, 17(3), 193-226.
- 김지원(2012). **예술적 경험과 사회과 학습 - ‘예술작품 읽기’와 ‘예술하기’를 중심으로**, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 모경환(2008). 사회과 수업에서의 예술(arts) 활용에 관한 연구. **시민교육연구**, 40(2), 53-74.
- 모경환·임정수(2011). 사회과 다문화교육의 현황과 과제. **교육문화연구**, 17(1), 261-290.
- 민경훈 외(2014). **음악교육학 총론**. 서울:학지사.
- 민무숙·안상수·김이선·김금미·류정아·조영기·현보라(2010). **한국형 다문화 수용성 진단 도구 개발 연구**. 한국여성정책연구원.

- 박수미·정기선(2004). 사회적 소수자에 대한 태도에 관한 연구. 한국 사회학회 사회학대회자료집, 5-26.
- 박정현·이은복(2015). 글로벌 5개국 20대의 가치관 비교, LGERI 리포트.
- 박지영(2014). 초등학생 다문화 감수성 함양을 위한 음악 교육 프로그램 개발, **음악교육공학**, (18), 2014.1, 59-80.
- 박하나(2015). ‘다문화 감수성’ 관련 연구 동향 분석. **다문화교육연구**, 8(2), 47-68.
- 설연경(2016). 다문화 감수성 함양을 위한 문화예술기반 다문화 교육프로그램 사례분석. **조형교육**, 57. 65-94.
- 신명희 외(2014). **교육심리학**. 서울:학지사
- 안상수·민무숙·김이선·이명진·김금미 (2012). **국민 다문화 수용성 조사 연구**, 연구보고 2012-02. 여성가족부
- 오은혜(2013). Dewey(John Dewey) 경험적 예술론에 관한 예술교육의 담론과 시사, **문화예술교육연구**, 8(1). 61-76.
- 이선영(2016). 초등학생 다문화감수성 증진 프로그램 적용 실행연구 - 관계성 영역을 중심으로-, **국제이해교육연구**, 11(2), 125-152.
- 이정우(2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도: 다문화 가정과 일반 가정의 비교. **사회과교육**, 47(3), 297-320.
- 이남복(2010). 사회의 예술: <칼의 노래>에서 <태백산맥>을 거쳐 <난장이가 쏘아올린 작은공>으로. **한국사회과학연구**, 32(2), 77-92.
- 정문성·전영은(2014). 교육과정 재구성을 통한 문화예술교육 가능성 탐색: ‘사회로 예술하기’ 사례를 중심으로. **시민교육연구**, 46(2). 283-305.
- 조대훈·박민정(2009). 다문화 감수성 증진을 위한 다문화 수업모형 개발. **교육연구**, 46.
- 차경수·모경환(2008). **사회과교육**. 서울:동문사
- 최승희·김성희·임명희(2008). 문화적 민감성 척도개발. 평택대학교

- 다문화가족센터 연구 보고서.
- 최진 · 광덕주(2015), 감정교육으로서의 예술교육: 예술경험의 교육적 가치 탐색. **교육철학연구**, 37(1).
- 한관중(2006). 영화를 활용한 사회과에서의 다문화 수업 방안. **사회과 교육연구**, 13(3), 147-166.
- 한진상 · 홍원표(2012). 문화적으로 적합한 교수법의 관점을 통해 본 초등 다문화교육의 한계와 개선 방안. **초등교육연구**, 25(3), 207-233.
- 황홍섭(2006). 초등 사회과 수업에서 감성자료의 개발과 활용을 통한 지역학습 방안 탐색. **초등교육연구**, 19(1), 449-475.
- Bamford, A.(2010-2011). Arts and Cultural Education in Norway. *National Center for Arts and Cultural Learning*.
- Banks, J. A.(1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A.(1994). *An Introduction to Multicultural Education(5th ed.)*. (모경환 외 역(2016). 『다문화교육 입문』. 아카데미프레스.)
- Beal, C. et al.(2009). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools(5th ed.)*. Boston : Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J.(2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel. (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education(2nd ed., 62-77)*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R.(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16. 413-436.

- Branch, C. W., & Newcombe, N.(1986). Racial attitude development among young black children as a function of parental attitude: A longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57(3), 712-721.
- Campbell, P. S.(1994). Bell Young on music of China. *Music Educators Journal*, 81(5), 39-46.
- Chen, G. M.(1993). Intercultural communication education: A classroom case. *The Speech Communication Annual*, 7, 33-46.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook*, 19, 353-384
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1998-9). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(2000) The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Dewey, J.(1934), *Art as Experience*, N. Y : Putnam's sons. (이재언 역 (2003), 『경험으로서의 예술』, 서울 : 책세상.)
- Eisner, E. W.(1976). *The arts and the creation of mind*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W.(1991). Art, music, and literature within the social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning*. New York, NY: Macmillan.
- Epstein, T.(2001). Social studies and the arts, In Ross, E.(2001)(Ed.). *The social studies curriculum*(2nd edition), SUNY Press.
- Elliot, D. J.(1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Kant, E.(1974). *Kritik der Urteils kraf*. Suhrkamp. (김상현 역(2005). 『판

단력 비판』 서울: 책세상.)

- Fowler, C.(1989). ‘The arts are essential to education’ , *Educational Leadership*, 47(3), 60-63.
- Fowler, C.(1994). ‘Strong Arts, Strong Schools’ , *Educational Leadership*, 52, 4-9.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2002). (De) constructing art as a model/(Re) constructing art as a possibility. In Poetter, T. S., Haerr, C., Hayes, M., Higgins, C. & Baptist, K. W. (Eds.) *In(Ex)clusion: (Re)visioning the democratic ideal. Second Annual Curriculum and Pedagogy Conference*, University of Victoria, BC.
- Greene, M.(2001). Variation On A Blue Guitar : The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education. New York: Teachers College Columbia University. (문승호 역(2011). 『블루기타 변주곡』. 서울: 다빈치.)
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R.(2003). Measuring intercultural sensitivity: *The intercultural development inventory*. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hernández H.(1989). *Multicultural education : a teacher's guide to content and process*. Columbus : Merrill
- Houser, O.(2005), ‘Arts, Aesthetics, and Citizenship Education : Democracy as Experience in a Postmodern World’ , *Theory and Research in Social Education*, 33(1), 45-72.
- Hughes, D.(2003). Correlates of african american and latino parents’ messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 15-33.

- Johnson, M.(1993). *Moral Imagination : Implications of Cognitive Science for Ethics*. Illinois: The University of Chicago Press.
(노양진 역(2008). 『도덕적 상상력』. 파주: 서광사.)
- Klinger, R. (1996). From Glockenspiel to Mbira: An ethnography of multicultural practice in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129, 29-36.
- Ladson-Billings, G.(2006). “Yes, but how do we do it” : *Practicing culturally relevant pedagogy*. In J. Landsman & C. Lewis. (Eds.), *White teachers Diverse classrooms : A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and Eliminating Racism*, Stylus, 29-41.
- Merryfield, M. M.(2005), “Moving the center of global education: From imperial world views that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, an cross-cultural competence“. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century*. Charlotte, NC: Information Age Publishing (사회과교육연구모임 譯, 『21세기 사회과교육 연구의 핵심 쟁점들』, 교육과학사).
- Merryfield, M. M. & Wilson, A.(2005), *Social studies and the world: Teaching for understanding of world cultures* (NCSS Bulletin # 103). Silverspring, MD: NCSS.
- Luhmann, N.(1955), *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- OECD (2003). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Retrieved from www.oecd.org/edu/statistics/deseco.
- Pang, V. O.(2005), *Multicultural education: A caring-centered*,

- reflective approach* (2nd ed). New Work: McGraw Hill.
- Parker, W. C. (1996). *Educating the democratic mind*. NY: SUNY Press.
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, Jr., W. E. Hudley, C., Hughes, D., Liben, L. S., Nelson-Le Gall, S., & Vietze, D. L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child Development*, 77(5), 1129-1141.
- Robinson, Jenefer (2005). *Deeper than Reason: Emotion and Its Role in Literature, Music and Art*, Oxford: Clarendon.
- Schmid, W.(1992). World music in the instrumental program. *Music Educators Journal*, 78(9), 26-29.
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. S. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283-289.
- Van Halen-Faber, C. & Diamond, P. C. T. (2002). Doing an arts-based dissertation inquiry. In Poetter, T. S., Haerr, C., Hayes, M., Higgins, C. & Baptist, K. W. (Eds.) *In(Ex)clusion: (Re)visioning the democratic ideal. Second Annual Curriculum and Pedagogy Conference*, University of Victoria, BC.
- Volk, T. M. (2004). *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.
- Ward, J. M. (1996). The relationship of preservice teacher's cross-cultural experiences with their belief about teaching diverse students (Unpublished doctoral dissertation). Kansas States University, Manhattan, KS.

[부록 1] 강의식 사회과 수업 지도안 및 학습자료

1) 강의식 사회과 수업 지도안

강의식 사회과 수업

1. 수업의 구성

| | |
|------------|--|
| 성취기준 | [9사(일사)02-02] 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 비교하고, 다른 문화들을 이해하기 위한 바람직한 태도를 가진다. |
| 성취기준 해설 | 문화를 바라보는 다양한 태도를 이해하고, 문화 상대주의적 태도를 가진다. |
| 학습 요소 | 문화 상대주의, 주체성, 자문화 중심주의, 문화 상대주의 |
| 차시 구성 | 2차시 |

2. 단원명

| | |
|-----|--|
| 대단원 | IX. 문화의 이해와 창조 |
| 중단원 | 2. 문화를 바라보는 태도 |
| 소단원 | 1) 문화를 바라보는 태도에는 어떤 것이 있을까? 2) 문화를 이해하는 바람직한 자세는? |

3. 단원의 목표

| 영역 | 목표 |
|-------|--|
| 지식 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계를 보는 다양한 관점을 이해한다. • 문화 사대주의와 자문화 중심주의에서 비롯한 편견과 차별 문제를 말할 수 있다. |
| 기능 | <ul style="list-style-type: none"> • 소수자에 대한 편견을 해소하고 차별하지 않는 방안을 모색할 수 있다. • 문화를 바라보는 여러 가지 태도의 특징을 사례를 들어서 설명할 수 있다. |
| 가치·태도 | <ul style="list-style-type: none"> • 문화 간 차이를 인정하고 존중하는 태도를 가질 수 있다. • 다양한 문화가 공존할 수 있도록 바람직한 문화 이해의 자세를 가질 수 있다. |

4 지도상의 유의점

- 가. 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 다양하고 구체적인 사례와 연결 지어 이해할 수 있도록 한다.
- 나. 문화를 바라보는 절대주의적 태도의 문제점을 분석할 수 있도록 한다.
- 다. 다른 문화의 올바른 이해를 위해 필요한 자세를 찾아낼 수 있도록 한다.
- 라. 탐구활동을 통해 다른 문화를 존중하고 서로 다름을 인정하고 이해하는 태도를 가질 수 있도록 한다.
- 마. 탐구활동에서 다양한 의견이 나올 수 있도록 자유롭고 허용적인 분위기를 조성한다.

5. 수업 지도안

(1) 1차시 수업지도안

| | | | | | |
|------------|---|----------|------------------|-----|---------|
| 일시 | 2017.11. | 과목 | 사회 | 대상 | 1,2학년 |
| 단원명 | IX. 문화의 이해와 창조 2. 문화를 바라보는 태도 | 차시 | (1/2) | 교과서 | 190-195 |
| 학습주제 | 문화를 바라보는 태도에는 어떤 것이 있을까? | | | | |
| 학습목표 | 1. 세계를 보는 다양한 관점을 말할 수 있다. 2. 다양한 문화가 공존할 수 있도록 다른 문화를 존중하는 태도를 가질 수 있다. | | | | |
| 교수학습 모형 | 강의 및 토의학습 | 자료 활용 | 학습자료, 사회교과서, ppt | | |

| 단계 (시간) | 학습 과정 | 교수-학습활동 | 자료 및 유의점 |
|----------------------|------------|---|--------------------------------|
| 주제 확인 하기 5분 | 전시학습 확인 | <p>■ 인사 및 출결확인</p> <p>- 행복하세요.</p> <p>■ 전시학습 확인</p> <p>- 학생들은 교사가 제시하는 ppt 화면을 보고 문화의 특징 5가지에 대해 상기한다.</p> | ※ 자신 있게 자신의 의견을 말할 수 있도록 격려한다. |
| | 동기유발 | <p>〈학습 동기유발 자료〉</p> <p>“영화 버드맨 - smells like f**king Kimchi”</p> <p>▶ 자신이 본 영화, TV, 매체 등에서 접한 동양인(한국인) 비하 사례를 이야기하기</p> | ※ 칭찬을 통해 자유롭게 허용적인 학습 |

| | | | |
|-----------|---|--|---|
| | 학습목표 제시 | <p>■ 학습목표 확인 및 수업 개요 설명</p> <p>Q. 이러한 사례 속에서 학습 목표를 유추해 볼까요? (핵심용어 ‘문화 상대주의, 자문화 중심주의, 문화 상대주의’를 보여준다.)</p> <p>- 문화를 바라보는 관점과 태도와 관련한 탐구활동을 진행할 것임을 소개</p> | <p>분 위 기 를 조성한다.</p> <p>※ 학습 목표를 학습자 스스로 자신감 있게 유추할 수 있도록 격려한다.</p> |
| 전개 35분 | <p><1단계> 사회·문화적 신화 낯설게 보기</p> | <p>■ 내용 학습</p> <p>▶ 내 자신의 고정관념과 편견을 확인하기</p> <p>Q. 다른 나라에 대해 기존에 내가 갖고 있던 생각과 이미지들이 사실과 일치하는지를 함께 점검해 볼까요?</p> <p>Q. 우리의 의식 속에 자리하는 인종적·문화적 편견 사례를 살펴볼까요? (예: 단일민족주의의 이념, 대중매체에 나타난 타 인종에 대한 관점 등)</p> <p>▶ 문화 상대주의, 자문화 중심주의, 문화 상대주의 개념 학습 및 탐구</p> <p>Q. 문화 상대주의와 자문화 중심주의의 긍정적인 면과 부정적인 면을 함께 생각해 볼까요?</p> <p>Q. 사회적 소수자나 다른 인종의 문화에 대한 차별과 불평등은 왜 일어나는 걸까요?</p> | <p>※ 자신 있게 자신의 의견을 말할 수 있도록 격려한다.</p> |

| | | | |
|----------|--|---|---|
| | | <p>▣ 사례를 통해 타인의 관점에서 세상보기</p> <p>▶ 사례 제시</p> | |
| | <p><2단계> 타인의 관점에서 세상보기</p> | <p><사례를 통해 타인의 관점에서 세상보기></p> <p>▶ <u>자메이카, 흑인, 인디언, 혼혈 등 소수자의 관점에서 세상보기</u></p> <p>Q. 내가 주인공이라면 어떤 느낌이나 생각이 들까요?</p> | <p>※ 주제에 대한 의견을 자유롭게 표현하도록 분위기를 조성한다.</p> |
| 정리 5분 | 마무리 | <p>▣ 정리 및 다음 차시 예고</p> <p>: 2. 문화를 이해하는 바람직한 자세는?</p> | |

(2) 2차시 수업지도안

| | | | | | |
|------------|----------------------------------|-------------|------------------|-----|-------------|
| 일시 | 2017.11. | 과목 | 사회 | 대상 | 1,2학년 |
| 단원명 | IX. 문화의 이해와 창조 2. 문화를 바라보는 태도 | 차시 | (2/2) | 교과서 | 190-195 |
| 학습주제 | 문화를 이해하는 바람직한 자세는? | | | | |
| 교수학습 모형 | 강의 및 토의학습 | 자료 활용 | 학습자료, 사회교과서, ppt | | |
| 단계 (시간) | 학습 과정 | 교수-학습활동 | | | 자료 및 유의점 |
| 주제 | 전시학습확 | ▣ 인사 및 출결확인 | | | ※자신 있게 자신의 |

| | | | |
|----------------|-----------------------|--|---|
| 확인 하기 5분 | 인 | <p>- 행복하세요.</p> <p>■ 전시학습 확인</p> <p>- 지난 차시 주제와 관련한 질문과 답변 상기하기</p> | 의견을 말 할 수 있도 록 격려한 다. |
| 전개 35분 | 〈3단계〉 탐구활동 과 발표 | <p>■ 탐구 활동</p> <p>▶ 문화를 바라보는 바람직한 태도에 대해 생각해보기</p> <p>Q. 문화 사대주의와 자문화 중심주의의 부정적 면을 최소화하기 위한 방법은 무엇 이 있을까요?</p> <p>Q. 사회적 소수자나 인종 등의 서로 다른 문화를 존중하고 다양한 문화가 공존하기 위해 가져야 할 태도는 무엇일까요?</p> <p style="text-align: center;">〈캠페인 문구 만들기〉</p> <p style="text-align: center;">1. 모둠으로 나누어 앉기</p> <p style="text-align: center;">2. 각 모듬은 ‘타문화를 다양한 관점으로 바라보기’ 캠페인의 문구를 제작해볼까요?</p> <p style="text-align: center;">▶ 앞선 활동 내용을 바탕으로 문구 제작</p> <p>■ 모듬 발표</p> <p>▶ 모듬별로 제작한 내용을 자유로운 방식 으로 발표하기</p> | <p>※ 학생들 이 빠짐없 이 참여하 도록 유도 한다</p> <p>※ 모든 모 듬에게 골 고루 칭찬 하며 격려 한다.</p> |

| | | | |
|----------|------------------------------------|--|---|
| | | | |
| | <p><4단계> 실천방안 모색</p> | <p>■ 전체 토의</p> <p>▶ 발표 의견 종합 및 전체 토의</p> <p>Q. 바람직한 문화에 대한 태도 함양을 위해 우리가 현실에서 할 수 있는 노력과 방안에 대해 이야기해볼까요?</p> | <p>※ 칭찬을 통해 자유롭고 허용적인 학습 분위기를 조성한다.</p> |
| 정리 5분 | 마무리 | <p>■ 정리 및 다음 차시 예고</p> | |

2) 강의식 사회과 수업 학습 자료

학습 자료

문화를 바라보는 태도에 대해 생각해봅시다.

1. 사회적 소수자 및 인종차별을 받은 사람들의 사례를 듣고 생각해 볼까요?

✔ 사례를 듣고 생각나는 단어를 자유롭게 모두 적어보세요.

✔ 내가 주인공이라면 어떤 생각이나 느낌을 가졌을까요?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

2. 문화를 바라보는 다양한 관점과 태도에 대해 생각해봅시다. 그리고 이를 바탕으로 바람직한 문화를 바라보는 태도를 가지기 위한 방안을 생각해보고 캠페인 문구를 제작해볼까요?

✔ 문화 사대주의와 자문화 중심주의의 부정적인 면을 최소화하기 위한 방법은 무엇이 있을까요?

| |
|---|
| ➡ |
| ➡ |

- ✔ 서로 다른 문화를 존중하고 다양한 문화가 공존하기 위해 가져야 할 태도는 무엇일까요?

| | |
|----------------------|---|
| 우리가 가져야 할 태도는? | ➡ |
| | ➡ |
| | ➡ |

- ✔ ‘타문화를 다양한 관점으로 바라보기’ 캠페인의 문구를 제작해 봅시다.



[부록 2] 음악창작활동 사회과 수업 지도안 및 학습자료

1) 음악창작활동 사회과 수업 지도안

음악창작활동 사회과 수업

1. 수업의 구성

| | |
|------------|--|
| 성취기준 | [9사(일사)02-02] 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 비교하고, 다른 문화들을 이해하기 위한 바람직한 태도를 가진다. |
| 성취기준 해설 | 문화를 바라보는 다양한 태도를 이해하고, 문화 상대주의적 태도를 가진다. |
| 학습 요소 | 문화 상대주의, 주체성, 자문화 중심주의, 문화 상대주의 |
| 차시 구성 | 2차시 |

2. 단원명

| | |
|-----|--|
| 대단원 | IX. 문화의 이해와 창조 |
| 중단원 | 2. 문화를 바라보는 태도 |
| 소단원 | 1) 문화를 바라보는 태도에는 어떤 것이 있을까? 2) 문화를 이해하는 바람직한 자세는? |

■ 3. 단원의 목표

| 영역 | 목표 |
|-------|--|
| 지식 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계를 보는 다양한 관점을 이해한다. • 문화 상대주의와 자문화 중심주의에서 비롯한 편견과 차별 문제를 말할 수 있다. |
| 기능 | <ul style="list-style-type: none"> • 소수자에 대한 편견을 해소하고 차별하지 않는 방안을 모색할 수 있다. • 문화를 바라보는 여러 가지 태도의 특징을 사례를 들어서 설명할 수 있다. |
| 가치·태도 | <ul style="list-style-type: none"> • 문화 간 차이를 인정하고 존중하는 태도를 가질 수 있다. • 다양한 문화가 공존할 수 있도록 바람직한 문화 이해의 자세를 가질 수 있다. |

■ 4. 지도상의 유의점

- 가. 문화를 바라보는 여러 가지 태도를 다양하고 구체적인 사례와 연결 지어 이해할 수 있도록 한다.
- 나. 문화를 바라보는 절대주의적 태도의 문제점을 분석할 수 있도록 한다.
- 다. 다른 문화의 올바른 이해를 위해 필요한 자세를 찾아낼 수 있도록 한다.
- 라. 음악 창작 과정을 통해 다른 문화를 존중하고 서로 다름을 인정하고 이해하는 태도를 가질 수 있도록 한다.
- 마. 음악 창작 과정에서 다양한 의견이 나올 수 있도록 자유롭고 허용적인 분위기를 조성한다.

5. 수업 지도안

(1) 1차시 수업지도안

| | | | | | |
|--------|---|------|------------------------------|-----|---------|
| 일시 | 2017.11. | 과목 | 사회 | 대상 | 1,2학년 |
| 단원명 | IX. 문화의 이해와 창조 2. 문화를 바라보는 태도 | 차시 | (1/2) | 교과서 | 190-195 |
| 학습주제 | 문화를 바라보는 태도에는 어떤 것이 있을까? | | | | |
| 학습목표 | 1. 음악창작활동을 통해 세계를 보는 다양한 관점을 말할 수 있다. 2. 음악창작활동을 통해 다른 문화를 존중하는 태도를 가질 수 있다. | | | | |
| 교수학습모형 | 강의 및 토의학습 | 자료활용 | 음악 파일, 스피커, 학습자료, 사회교과서, ppt | | |

| 단계 (시간) | 학습 과정 | 교수-학습활동 | 자료 및 유의점 |
|----------------------|------------|---|---|
| 주제 확인 하기 5분 | 전시학습 확인 | ■ 인사 및 출결확인 - 행복하세요. ■ 전시학습 확인 - 학생들은 교사가 제시하는 ppt 화면을 보고 문화의 특징 5가지에 대해 상기한다. | ※ 자신 있게 자신의 의견을 말할 수 있도록 격려한다. ※ 칭찬을 통해 자유 |
| | 동기유발 | <학습 동기유발 자료> <u>“영화 버드맨 - smells like f**king Kimchi”</u> ▶ 자신이 본 영화, TV, 매체 등에서 접한 | |

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| | 학습목표 제시 | <p>동양인(한국인) 비하 사례를 이야기하기</p> | <p>롭고 허용적인 학습 분위기를 조성한다.</p> |
| | | <p>■ 학습목표 확인 및 수업 개요 설명</p> <p>Q. 이러한 사례 속에서 학습 목표를 유추해 볼까요? (핵심용어 ‘문화 상대주의, 자문화 중심주의, 문화 상대주의’ 를 보여준다.)</p> <p>- 문화를 바라보는 관점과 태도와 관련한 음악창작활동을 진행할 것임을 소개</p> | <p>※ 학습 목표를 학습자 스스로 자신감 있게 유추할 수 있도록 격려한다.</p> |
| 전개 35분 | <p><1단계> 사회·문화적 신화 낯설게 보기</p> | <p>■ 내용 학습</p> <p>▶ 내 자신의 고정관념과 편견을 확인하기</p> <p>Q. 다른 나라에 대해 기존에 내가 갖고 있던 생각과 이미지들이 사실과 일치하는지를 함께 점검해 볼까요?</p> <p>Q. 우리의 의식 속에 자리하는 인종적·문화적 편견 사례를 살펴볼까요?</p> <p>(예: 단일민족주의의 이념, 대중매체에 나타난 타 인종에 대한 관점 등)</p> <p>▶ 문화 상대주의, 자문화 중심주의, 문화 상대주의 개념 학습 및 탐구</p> <p>Q. 문화 상대주의와 자문화 중심주의의 긍정적인 면과 부정적인 면을 함께 생각해 볼까요?</p> <p>Q. 사회적 소수자나 다른 인종의 문화에 대한 차별과 불평등은 왜 일어나는 걸까요?</p> | <p>※ 자신 있게 자신의 의견을 말할 수 있도록 격려한다.</p> |

| | | | |
|----------|---|--|--|
| | <p>〈2단계〉 음악을 통해 타인의 관점에서 세상보기</p> | <p>■ 음악 창작 활동 -1</p> <p>▶ 음악 감상 (3곡)</p> | <p>※ 학생들이 집중하여 음악을 들도록 유도한다.</p> <p>※ 음악에 대한 느낌을 자유롭게 표현하도록 분위기를 조성한다.</p> |
| | | <p>〈음악 감상 자료〉</p> <p>1. <u>Bob Marley - I shot the sheriff</u></p> <p>2. <u>윤미래 - 검은 행복</u></p> <p>3. <u>The Raiders - Indian Reservation</u></p> <p>- 배부된 가사를 보며 음악 감상</p> <p>▶ 자메이카, 흑인, 인디언, 혼혈 등 소수자의 관점에서 세상보기</p> <p>Q. 내가 주인공이라면 어떤 느낌이나 생각이 들까요?</p> | |
| 정리 5분 | 마무리 | <p>■ 정리 및 다음 차시 예고</p> <p>: 2. 문화를 이해하는 바람직한 자세는?</p> | |

(2) 2차시 수업지도안

| 일시 | 2017.11. | 과목 | 사회 | 대상 | 1,2학년 |
|----------------------|----------------------------------|---|---------------------------------|-----|---|
| 단원명 | IX. 문화의 이해와 창조 2. 문화를 바라보는 태도 | 차시 | (2/2) | 교과서 | 190-195 |
| 학습주제 | 문화를 이해하는 바람직한 자세는? | | | | |
| 교수학습 모형 | 강의 및 토의학습 | 자료 활용 | 음악 파일, 스피커, 학습자료, 사회교과서, ppt | | |
| 단계 (시간) | 학습 과정 | 교수-학습활동 | | | 자료 및 유의점 |
| 주제 확인 하기 5분 | 전시학습 확인 | ■ 인사 및 출결확인 - 행복하세요. ■ 전시학습 확인 - 지난 차시 음악과 관련한 질문과 답변 상기하기 | | | ※ 자신 있게 자신의 의견을 말할 수 있도록 격려한다. |
| | <3단계> 음악 | ■ 음악 창작 활동 -2 ▶ 문화를 바라보는 바람직한 태도에 대해 생각해보기 Q. 문화 사대주의와 자문화 중심주의의 부정적 면을 최소화하기 위한 방법은 무엇 이 있을까요? Q. 서로 다른 문화를 존중하고 다양한 문 화가 공존하기 위해 가져야 할 태도는 무 었을까요? <캠페인 송 만들기> 1. 모둠으로 나누어 앓기 2. 각 모둠은 감상한 곡 중 하나의 노래를 | | | ※ 음악에 대한 느낌 을 자유롭 게 표현하 도록 분위 기를 조성 한다. ※ 학생들 이 빠짐없 |

| | | | |
|-----------|---------------------|--|--|
| 전개 35분 | 창작활동 과 발표 | <p style="text-align: center;"><u>선택</u></p> <p style="text-align: center;">3. 모둠 별로 자유롭게 가사 만들기</p> <p>▶ 앞선 활동 내용을 바탕으로 음악 창작 활동을 진행</p> | <p>이 참여하도록 유도한다.</p> <p>※ 모든 모둠에게 골고루 칭찬하며 격려한다.</p> |
| | | <p>■ 모둠 발표</p> <p>▶ 모둠별로 창작한 노래를 자유로운 방식으로 발표하기</p> <p>Q. 각 모둠은 가장 잘 한 모둠을 선택하고 그 이유에 대해 말해볼까요?</p> | |
| | <4단계> 실천방안 모색 | <p>■ 전체 토의</p> <p>▶ 발표 의견 종합 및 전체 토의</p> <p>Q. 바람직한 문화에 대한 태도 함양을 위해 우리가 현실에서 할 수 있는 노력과 방안에 대해 이야기해볼까요?</p> | <p>※ 칭찬을 통해 자유롭게 허용적인 학습 분위기를 조성한다.</p> |
| 정리 5분 | 마무리 | <p>■ 정리 및 다음 차시 예고</p> | |

2) 음악창작활동 사회과 수업 학습자료

학습 자료 1

문화를 바라보는 태도에 대해 생각해봅시다.

1. 사회적 소수자 및 인종차별을 받은 사람의 관점에서 3곡의 노래를 감상해 볼까요?

노래제목 : I Shot the Sheriff 가수 : Bob Marley

☑ 노래의 배경 : 이 노래의 등장인물은 보안관을 살해했다는 사실을 인정한다. 그러나 그는 보안관이 자신을 쏘려고 할 때 자기 방어를 위한 것이며 억울함을 호소하고 있다.

가사 :

| | |
|---|------------------------|
| I shot the sheriff | 보안관을 쏜 건 나였어 |
| But I didn't shoot no deputy, oh no! | 하지만 부보안관을 쏘지는 않았어 |
| Oh! | 보안관을 쏜 건 나였어 |
| I shot the sheriff | 하지만 부보안관을 쏘지는 않았어 |
| But I didn't shoot no deputy, ooh, | 내 고향 어디에서나 |
| ooh, oo-ooh.) | 사람들은 날 추적해 잡으려 하고 있네 |
| Yeah! All around in my home town, | 사람들은 날 유죄로 잡아들일 거라 말하지 |
| They're tryin' to track me down; | 부보안관의 생명을 앗아간 죄로 |
| They say they want to bring me in | 부보안관의 생명을 앗아간 죄로 |
| guilty | 하지만 난 말하네 |
| For the killing of a deputy, | |
| For the life of a deputy. | |
| But I say: | 보안관을 쏜 건 나였어 |
| | 하지만 맹세코 그건 정당방위였어 |
| (I shot the sheriff.) - the sheriff. | 보안관을 쏜 건 나였어 - 오 하느님! |
| (But I swear it was in selfdefence.) | 사람들은 사형을 받을 죄라 하네 |
| I say: I shot the sheriff - Oh, Lord! | |
| (And they say it is a capital offence.) | 보안관 '존브라운'은 언제나 날 미워했지 |
| | 이유가 뭔지는 나도 몰라 |

| | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Sheriff John Brown always hated me, | 내가 씨앗을 심을 때 마다 |
| For what, I don't know: | 그는 자라기 전에 죽일 거라 말했지 |
| Every time I plant a seed, | 자라기 전에 죽일 거라 그는 말했었어 |
| He said kill it before it grow - | |
| He said kill them before they grow. | |
| And so: | 신문에서 읽었네 |
| | 보안관을 쏜건 나였어, 오, 주여! |
| Read it in the news: | 하지만 맹세코 그건 정당방위였어 |
| (I shot the sheriff.) Oh, Lord! | 부보안관은 어디에 있었지? |
| (But I swear it was in self-defence.) | 난 말하네: 보안관을 쏜건 나였어 |
| Where was the deputy? (Oo-oo-oh) | 하지만 맹세코 그건 정당방위였어! |
| I say: I shot the sheriff, | |
| But I swear it was in selfdefence. | |
| (Oo-oh) Yeah! | 어느날 내게 자유가 주어졌어 |
| | 그리고 난 마을을 떠나려고 했었어 |
| Freedom came my way one day | 그러자 갑자기 보안관 '존 브라운'을 만났지 |
| And I started out of town, yeah! | 나에게 총을 겨누며 |
| All of a sudden I saw sheriff John | 그래서 내가 쏘아 그를 쏘아 넘어트렸어 |
| Brown | 그리곤 말했어: |
| Aiming to shoot me down, | 내가 유죄라면 난 그 칫값을 받겠어 |
| So I shot - I shot - I shot him down | |
| and I say: | 보안관을 쏜건 나였어 |
| If I am guilty I will pay. | 하지만 부보안관을 쏜진 않았어 |
| | 난 부보안관을 쏘지 않았어 |
| (I shot the sheriff,) | |
| But I say (But I didn't shoot no | |
| deputy), | |
| I didn't shoot no deputy | 반사적으로 그런거야 |
| (I shot the sheriff.) I did! | 그렇게 되었어만 했어 |
| But I didn't shoot no deputy. | 매일같이 바가지로 우물을 퍼내면 |
| | 언젠간 밑바닥을 드러내고 말거야 |
| Reflexes had got the better of me | 언젠간 밑바닥이 드러내고 말거야 |
| And what is to be must be: | |

Every day the bucket a-go a well,
 One day the bottom a-go drop out,
 One day the bottom a-go drop out.

I say:

I - I - I - I shot the sheriff.
 Lord, I didn't shot the deputy. Yeah!
 I - I (shot the sheriff) -
 But I didn't shoot no deputy, yeah!

내가 보안관을 쏘았어
 주여, 나는 부관을 쏘지 않았어!
 내가 보안관을 쏘았어
 그러나 난 부보안관을 쏘지는 않았어!

노래제목: 검은행복 가수: 윤미래

☑ 노래의 배경: 아버지가 흑인인 등장인물은 어려서부터 많은 놀림을 받게 된다. 흑인혼혈아로서 가진 유년시절의 어려움을 표현 한 가사이다.

가사:

유난히 검었었던 어릴 적 내 살색
 사람들은 손가락질 해 내 mommy한테
 내 poppy는 흑인 미군
 여기저기 수근 대 또 이러쿵 저러쿵
 내 눈가에는 항상 눈물이 고여
 어렸지만 엄마의 슬픔이 보여
 모든 게 나 때문인 것 같은 죄책감에
 하루에 수십 번도 넘게 난 내 얼굴을
 씻어내
 하얀 비누를 내 눈물에 녹여내
 까만 피부를 난 속으로 원망해
 why o why 세상은 나를 판단해
 세상이 미워질 때마다 두 눈을 꼭 감
 아
 아빠가 선물해 준 음악에 내 혼을 담

시간은 흘러 난 열세 살 내 살색은 짙은 갈색
 음악은 색깔을 몰라
 파란 불을 알려줘 난 음악을 인도해
 서로에 기대어 외로움을 위로해
 그러던 어느 날 내게 찾아온 기회
 Microphone을 잡은 난 어느새 무대 위에
 다시 만나 달라 하며 음악과 작별해
 열세 살은 열아홉 난 거짓말을 해야 해
 내 얼굴엔 하얀 화장 가면을 써 달래
 엄마 핏줄은 ok 하지만 아빠는 안 돼
 매년 내 나인 열아홉 멈춘 시간에 감옥에
 갇힌 나는 내 안에 기대 너무나도 참혹한
 하루하루를 보내며 그들의 경고를 무시하고
 음악이 그림다고 탈출을 시도해 no
 붙잡힌 나는 밤마다 기도했고

아
 볼름을 타고 높이 높이 날아가 저 멀리
 리
 la musique!

드디어 난 이제 자유의 몸, It's on!

세상이 미울 때, 음악이 날 위로해주네
 So you gotta be strong
 you gotta hold on and love yourself
 세상에 미울 때, 음악이 날 일으켜주네
 So you gotta be strong
 you gotta hold on and love yourself

세상이 미울 때, 음악이 날 위로해주네
 So you gotta be strong
 you gotta hold on and love yourself
 세상에 미울 때, 음악이 날 일으켜주네

노래제목: Indian Reservation 가수: The Raiders

☑ 노래의 배경: 1930년대 인디언들의 필사적인 저항을 진압하고 미 대륙을 완전 '점수'한 백인들은 이른바 인디언 자치 구역이란 것을 만들어 가장 문명화된 5개 인디언 부족을 그 안에 가둬놓는다. 그런데 1829년, 체로키 족 자치 구역에서 노다지 금광이 발견되고 일확천금을 꿈꾸는 백인들이 몰려들면서 미합중국 정부는 인디언 이주령을 제정해 체로키 족을 인디언 보호 구역으로 강제 이주시킨다. 그리고 그 강제 이주 과정에서 약 4,000명의 체로키 인디언들이 길에서 죽음을 당한다.

가사:

They took the whole Cherokee nation
 Put us on this reservation
 Took away our ways of life
 The tomahawk and the bow and knife
 Took away our native tongue
 And taught their English to our young
 And all the beads we made by hand
 Are nowadays made in Japan

그들은 체로키 땅 전부를 가져갔네
 우리를 이 보호구역에 처박아두고
 우리의 생활방식
 돌도끼, 그리고 활과 칼 마저 가져갔네
 우리의 모국어도 빼앗고
 우리 아이들에게 영어를 가르쳤네
 그리고 우리가 손으로 꿰 구슬들은
 지금은 일본에서 만들어낸다네

Cherokee people, Cherokee tribe
So proud to live, So proud to die

체로키 사람들, 체로키 부족
자랑스럽게 살고, 자랑스럽게 죽는다

They took the whole Indian nation
Locked us on this reservation
Though I wear a shirt and tie
I'm still part redman deep inside

그들은 인디언 부족 전부를 점령했네
우리를 이 보호구역에 가둬 놓았네
내가 셔츠와 타이를 입기는 하지만
나는 아직도 가슴 속에선 인디언이라네

Cherokee people, Cherokee tribe
So proud to live, So proud to die

체로키 사람들, 체로키 부족
자랑스럽게 살고, 자랑스럽게 죽는다

But maybe someday when they learn
Cherokee nation will return, will return
Will return, will return, will return

언젠가는 그들도 알게 될 것이다
체로키 부족이 부활하리란 것을
부활하리란 것을

2. 노래를 듣고 생각해 봅시다.

✔ 3곡의 노래를 듣고 생각나는 단어를 자유롭게 모두 적어보세요.

✔ 내가 주인공이라면 어떤 생각이나 느낌을 가졌을까요?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

1. 문화를 바라보는 다양한 관점과 태도에 대해 생각해봅시다. 그리고 이를 바탕으로 바람직한 문화를 바라보는 태도와 관련한 '캠페인 송'을 제작해 볼까요?

- ✔ 문화 사대주의와 자문화 중심주의의 부정적인 면을 최소화하기 위한 방법은 무엇이 있을까요?

➡
➡

- ✔ 서로 다른 문화를 존중하고 다양한 문화가 공존하기 위해 가져야 할 태도는 무엇일까요?

우리가
가져야 할
태도는?

➡
➡
➡

배경음악:

각색제목:

캠페인 송 가사:



[부록 3] 음악창작활동 사회과 수업에 활용된 학습지의 일부

| | |
|--|---|
| Are nowadays made in Japan | 지금은 일본에서 만들어낸다니네 |
| Cherokee people, Cherokee tribe So proud to live, So proud to die | 체로키 사람들, 체로키 부족 자랑스럽게 살고, 자랑스럽게 죽는다 |
| They took the whole Indian nation Locked us on this reservation Though I wear a shirt and tie I'm still part redman deep inside | 그들은 인디언 부족 전체를 점령했네 우리들 이 보호구역에 가둬 놓았네 내가 셔츠와 타이를 입기는 하지만 나는 아직도 가슴 속에선 인디언이라네 |
| Cherokee people, Cherokee tribe So proud to live, So proud to die | 체로키 사람들, 체로키 부족 자랑스럽게 살고, 자랑스럽게 죽는다 |
| But maybe someday when they learn Cherokee nation will return, will return Will return, will return, will return | 언젠가는 그들도 알게 될 것이다 체로키 부족이 부활하리란 것을 부활하리란 것을 |

2. 노래를 듣고 생각해 봅시다.

- ① 3곡의 노래를 듣고 생각나는 단어를 자유롭게 모두 적어보세요.

다문화, 인종차별, 억압, 구속, 백인 우월주의, 자본화 중심주의

- ② 내가 주인공이라면 어떤 생각이나 느낌을 가졌을까요?

자신이 선택한 것에는 책임이 따른다. 그 책임은 우리의 인생에서 슬픈 차별이나 고통이 될수있다. 하지만, 자신이 선택할수가 없는 것, 즉 인종이나 국적으로 차별 하거나 고통받게 된다는 것은 있을 수 없고 있어서 는 안된다고 생각한다. 내가 주인공이라면 굉장히 억울하고, 신은 불공평 하다는 생각을 했을 것 같다.

학습 자료 2

캠페인 송을 만들어 볼까요?

1. 문화를 바라보는 다양한 관점과 태도에 대해 생각해봅시다. 그리고 이를 바탕으로 바람직한 문화를 바라보는 태도와 관련한 '캠페인 송'을 제작해 볼까요?

- ① 문화 사대주의와 자문화 중심주의의 부정적인 면을 최소화하기 위한 방법은 무엇이 있을까요?

- 차별하면 차별하는 법을 만든다
- 캠페인 활동을 한다

- ② 서로 다른 문화를 존중하고 다양한 문화가 공존하기 위해 가져야 할 태도는 무엇일까요?

| | |
|----------------------|---------------------|
| 우리가 가져야 할 태도는? | ○ 편견을 가지지 않는다 |
| | ○ 다른 문화와 서로 이해하는 자세 |
| | ○ 다른 문화와 서로 이해하는 자세 |

배경음악: 옛쟁이 토마토

각색제목: 인종차별

캠페인 송 가사:

물음표로 멋진 몸매에
미는나라 사랑 물~은~
빨간 옷은 입고
검은 옷은 입고
저고달콤 할배 품기는
흑인백인 모두 똑같아
맛있는 토마토 (토마토!)
무룩다 똑같아 (똑같아)

나는야 주스 되게야 (주스)
우리는 모두 라팔라
나는야 케첩 되게야 (케첩)
우리는 모두 인종이
나는야 감자 되게야 (감자)
우리는 항상함께야
맛있는 토마토 (토마토!)
우리는 다 똑같아 (똑같아!)



[부록 4] 다문화 감수성 측정 설문지

설문지 (사전)

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정에 재학 중인 채경희입니다. 본 설문지는 여러분이 다양한 문화에 대해서 어떻게 생각하는지를 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소 자신의 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 표시해(✓) 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 그 결과는 순수한 연구 목적 이외 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 모든 질문에는 정답이 없으므로 솔직하게 표현 해 주시기 바랍니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때는 언제든지 그만둘 수 있으며 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다. 또한, 여러분의 개인정보와 응답 내용은 익명으로 처리됩니다.

설문 내용과 관련하여 궁금한 점이 있으시면 연구자에게 직접 문의하셔도 좋습니다. 설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 대학원 사회교육과 채경희 드림.
(rinaa1@snu.ac.kr)

I. 각 문항을 읽고 다양한 문화에 대해 여러분이 평소에 갖고 있는 생각과 느낌 그리고 행동과 가장 일치하는 번호에 ✓표 해 주시기 바랍니다.

| 번호 | 문항 | 전혀 아니 다 | 가끔 그렇 다 | 보통 이다 | 그렇 다 | 매우 그렇 다 |
|----|----------------------------------|---------------|---------------|----------|---------|---------------|
| 1 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 것을 즐긴다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 2 | 나는 나와 다른 문화를 가진 상대방에 대하여 선불리 첫인상을 규정하지 않는다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들에게 개방적이다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 그들에게 긍정적인 반응을 보여준다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들을 대해야 하는 상황을 꺼린다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | 나는 문화가 다른 상대방에게 내가 그들을 잘 이해하고 있음을 언어적으로나 비언어적으로 표현한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | 나는 나와 문화가 다른 사람들과 내가 다르다는 바로 그 점을 즐기는 것 같다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들은 생각이 편협하다고 생각한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있는 것이 싫다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들의 가치관을 존중한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들의 고유한 행동방식을 존중한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들의 의견은 잘 받아들이려 하지 않는다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 데 상당히 자신이 있다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | 나는 문화가 다른 사람들 앞에서 말하는 것이 아주 힘들다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | 나는 문화가 다른 사람들과 교류할 때 어떻게 대화를 이끌어가야 하는지를 잘 알고 있다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | 내가 원하면 원하는 대로 충분히 사교적일 수 있다 | | | | | |
| 17 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 자부심을 느낀다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 쉽게 기분이 상한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해진다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 쓸모없다는 느낌이 든다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 매우 주의깊게 그들을 관찰한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 가능한 많은 정보를 얻고자 노력한다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | 나는 나의 문화가 다른 문화보다 낫다고 생각한다. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

II. 다음 문항들은 설문 결과를 분석하는 데 필요한 사항들입니다. 해당하는 항목에 ✓표 해 주십시오.

1. 귀하의 성별은? ① 남 _____ ② 여 _____

2. 귀하의 학년은?

① 중학교 1학년 _____ ② 중학교 2학년 _____ ③ 중학교 3학년 _____

3. 현재 함께 살고 있는 가족의 경제 수준은 다음 중 어디에 해당된다고 생각하십니까?

- ① 하층 _____ ② 중하층 _____ ③ 중층 _____
④ 중상층 _____ ⑤ 상층 _____

4. 여러분이 해외여행 및 해외 거주 경험에 표시 해 주세요.

- ① 없음 _____ ② 있음 _____ (_____ 개월)

5. 여러분의 주변사람들(부모님, 학교 선생님, 친한 친구들 등)은 평소 다문화 가정이 증가하는 것에 대하여 전반적으로 어떻게 생각하는 것 같습니까?

- ① 매우 부정적 _____ ② 부정적 _____ ③ 중간 _____
④ 긍정적 _____ ⑤ 매우 긍정적 _____

※ 여러분에게 부여된 ID를(e.g. 000)를 적어주세요. (_____)

(본 문항은 사전-사후 검사의 통계 처리 중 설문지 식별을 위해 필요한 것이며, 그 이외의 다른 목적으로는 사용되지 않습니다.)

설문에 성실히 응답해주셔서 대단히 감사합니다.
빠진 문항이 있는지 다시 한 번 검토해 주세요.

Abstract

The Effects of Art Experience on Middle School Students' Intercultural Sensitivity

- Focused on the Social Studies by Musical Creation-

Chae, Kyung-Hee

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor : Mo, Kyung-Hwan, Ph. D.

As our society is quickly transforming into a multicultural society, the capability that citizens should have is changing. Prejudices reduction, indiscriminate attitude and interaction competency towards various cultures are an essential capability democratic citizens in a multicultural society should have. This competency is related to an emotional domain regarded as the most essential even for the purpose of multicultural education of social studies. However, since the current multicultural education of social studies is at the learning stage of an extremely cognitive domain, more diverse and transformational multicultural teaching methods are needed.

As an effective teaching method to improve intercultural sensitivity, the emotional domain of a multicultural domain, this study presented

social studies instruction by musical creation. Especially, it paid attention to improving learners' intercultural sensitivity to relieve prejudice and discriminative attitude and facilitate the interaction between diverse groups.

For musical creation as art experience, the study consisted of activities of producing campaign songs of 'looking at other cultures from various viewpoints' after taking the viewpoints of the races different from social minorities through listening to music in the section related to the attitude of looking at culture. To examine whether the social studies instruction by musical creation has significant effects on cultivation of middle school students' intercultural sensitivity, the study established the following research questions.

■ **The main research question** : Is social studies instruction by musical creation effective for cultivating learners' intercultural sensitivity compared to that by lecture method instruction?

■ **Detailed research questions**

1. Is social studies instruction by musical creation effective for cultivating learners' intercultural sensitivity on the level of learners' interaction engagement compared to that by lecture method instruction?
2. Is social studies instruction by musical creation effective for cultivating learners' intercultural sensitivity on the level of learners' respect of cultural differences compared to that by lecture method instruction?
3. Is social studies instruction by musical creation effective for cultivating intercultural sensitivity on the level of learners' attitude to interaction compared to that by lecture method instruction?
4. Is social studies instruction by musical creation effective for

cultivating intercultural sensitivity on the level of learners' interaction confidence compared to that by lecture method instruction?

Based on the above research questions, the study treated social studies instructions by musical creation and by lecture method instruction and executed pre-and post-surveys with 3 middle schools in the Incheon and Seoul areas. The final 284 data responses among the collected questionnaires were used for a research analysis.

In order to examine whether social studies instruction by musical creation has a significant effect on cultivating middle school students' intercultural sensitivity, a multiple regression analysis was executed. The result that social studies instruction by musical creation is effective for cultivating learners' intercultural sensitivity compared to that by lecture method instruction was derived. Likewise, in all dependent variables on all levels of learners' interaction engagement, learners' respect of cultural differences, learners' attitude to interaction, and learners' interaction confidence, which are detailed research questions, the effects of social studies instruction by musical creation were verified.

Collectively, it can be confirmed that applying art and social studies instruction by using music creating in it to the goal for emotional domain like Intercultural sensitivity is effective for cultivating intercultural sensitivity. It is expected that through the discussion of this study, more diverse discussions can occur in teaching contents and methods of multicultural education in schools.

Keywords: Multicultural Education, Multicultural Instruction, Social Studies by Musical Creation, Intercultural Sensitivity

Student Number: 2016-21545